

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA DE FARIAS FIDELIS

E SE A PROFESSORA FOSSE SAPATÃO?  
UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E  
CLASSE NA ESCOLA .

CURITIBA,

2020.

DEBÓRA DE FARIAS FIDELIS

E SE A PROFESSORA FOSSE SAPATÃO?  
UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E  
CLASSE NA ESCOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial a  
obtenção do título de mestre, no Programa de Pós-  
Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL, setor  
de ciências humanas, Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Professora Dra. Valéria Floriano Machado.

CURITIBA

2020.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS  
DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Fidelis, Débora de Farias

E se a professora fosse sapatão? : uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe na escola. / Débora de Farias Fidelis. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Valéria Floriano Machado

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Relações étnicas. 3. Identidade de gênero e educação. I. Machado, Valéria Floriano. II. Título.

CDD – 307

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de DÉBORA DE FARIAS FIDELIS intitulada: **"E SE A PROFESSORA FOSSE SAPATÃO? UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E CLASSE NA ESCOLA"**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA FLORIANO

MACHADO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 18 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica 18/12/2020 17:52:34.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica 29/12/2020 15:49:20.0

ALEXANDRO DANTAS TRINDADE

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica 04/01/2021 15:18:46.0

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 906 - Curitiba - Paraná - Brasil CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173  
- E-mail: [profisocio@ufpr.br](mailto:profisocio@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

---

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 66434

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e **insira o código 66434**

## **AGRADECIMENTOS**

O fôlego para o desenvolvimento deste trabalho junto de outras demandas que envolveram minhas necessidades mais básicas emocionais e materiais, não seria o mesmo sem a presença daqueles que de perto puderam acompanhar e me motivar nesse processo. Agradeço àqueles que vieram antes de mim e puderam construir as EXUzilhadas que permitiram que eu acessasse esse lugar de mestrandia negra, lésbica e professora – pela lista de cotas- da educação básica do estado do Paraná. Agradeço aos meus pais por sempre estarem ao meu lado e por entenderem que que a pessoa que sou vai além das expectativas que criaram para mim, e ainda sim me respeitarem e acolherem; A todos e todas colegas, amigos/as próximos/as, e estudantes do ensino médio que me ensinaram tanto; professores e funcionários das escolas que me desestabilizaram com as exigências da docência, mas nunca me deixaram sucumbir ou desistir; as professoras e professores do programa de mestrado PROFSOCIO pela partilha intelectual sempre afetuosa, especialmente a minha orientadora que acreditou nesse trabalho desde o princípio e contribuiu de maneira imensurável intelectualmente e emocionalmente comigo; A minha namorada que nunca deixou de ler minha produção e me incentivar mesmo nos momentos de maior estresse; Aos professores da banca de qualificação e defesa pelas contribuições atentas, e a todos e todas que também me deram algum retorno: nos bares em meio a cervejas esquentando nos copos plásticos , virtualmente acompanhando o andamento da pesquisa/intervenção por meio dos meus posts no instagram, ou na sala dos/das professoras/es e espaços escolares curiosos sobre por que eu levava materiais atípicos para a sala de aula. Obrigada, esse trabalho é resultado desse processo coletivo de todos/as que acreditam em uma educação PELO e PARA o afeto.

## RESUMO

O presente trabalho teve o intuito de suscitar análises e questionamentos relacionados à temática de gênero e sexualidade dentro das escolas. Com base no recrudescimento das visões pejorativas sobre as identidades LGBTs, esse trabalho tentou compreender, a partir de uma abordagem interseccional, as convergências e divergências em relação a visão normativa de gênero, e como ela afeta o processo de educação escolarizado. Visamos com tal pesquisa que perpassa as discussões de gênero e sexualidade, e conjugamos com raça e classe, 1) Compreender como o tema da diversidade sexual é colocado dentro de uma escola da periferia de Curitiba; 2) Entender as percepções de estudantes em geral, estudantes LGBTs e pessoas envolvidas com a instituição escolar sobre como o tema é abordado e percebido por eles dentro desse ambiente, 3) Elaborar uma intervenção didático- pedagógica interseccional sobre a temática.

**Palavras – chaves:**; Ensino de Sociologia; Interseccionalidade e escola; Profsocio.

## **ABSTRACT**

The present work had the intention to raise analyzes and questions related to the theme of gender and sexuality within schools. Based on the resurgence of pejorative views on LGBTQIA+ identities, this work tried to understand, from an intersectional perspective, the convergences and divergences in relation to the normative gender view, and how it affects the school education process. We aim with such research that permeates the discussions of gender and sexuality combine with race and class, 1) Understand how the theme of sexual diversity is placed within a school on the outskirts of Curitiba; 2) Understand the perceptions of students in general, LGBTs students and people involved with the school institution on how the theme is approached and perceived by them within this environment, 3) Develop an intersectional didactic-pedagogical intervention on the theme.

**Key words:** Sociology teaching; Intersectionality and school; Profsocio.

## LISTA DE FIGURAS.

FIGURA 1- ações, metas, indicadores, parceria, prazo e recursos.....	p. 40
FIGURA 2- taxa de crescimento.....	p. 48
FIGURA 3- População estimada entre 2017 e 2018.....	p. 49
FIGURA 4 – colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.....	p. 59
FIGURA 5- colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.....	p. 59
FIGURA 6- colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.....	p. 61
FIGURA 7- colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.....	p. 61
FIGURA 8- colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.....	p. 62
FIGURA 9 - Linn da Quebrada.....	p. 68
FIGURA 10- Quebrada Queer.....	p. 68
FIGURA 11- Leandrinha Du Art.....	p. 68
FIGURA 12- Afrobafo.....	p. 68
FIGURA 13- atividade copo.....	p. 73
FIGURA 14- atividade masculinidade.....	p. 82
FIGURA 15- atividade masculinidade.....	p. 82
FIGURA 16- atividade masculinidade.....	p. 83
FIGURA 17- atividade masculinidade.....	p. 84
FIGURA 18- atividade masculinidade.....	p. 85



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	11
2. GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE PODER .....	28
2.1 “Menino veste azul e menina veste rosa” .....	28
2.2 “Não vou combater nem discriminar, mas seu eu vir dois homens se beijando na rua, eu vou bater” .....	31
2.3 Ensinar para a sociedade que ser gay é normal? Não! .....	35
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PARANÁ: A TEMÁTICA TRANS E TRAVESTI NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ....	40
3.1 O campo de gênero e as políticas públicas. ....	40
3.2 Gênero e sexualidade no paraná. ....	47
3.3. As entrevistas. ....	50
3.4 Considerações finais com base na análise de políticas públicas. ....	53
4. A ESCOLA. ....	56
4.1 Contextualização da instituição escolar. ....	56
4.2 Sala de aula. ....	61
4.3 Estudante trans. ....	62
4.4 Secretária. ....	63
4.5 conselho de classe. ....	65
4.6 INTERVENÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA .....	68
4.6.1 Primeira etapa: produção de colagens. ....	69
<i>Reflexão sobre a intervenção.</i> .....	73
<i>Família.</i> .....	74
<i>Raça e classe.</i> .....	75
4.6.2 Segunda etapa: texto etnográfico. ....	76
<i>Reflexão coletiva sobre o recurso didático.</i> .....	78
<i>Atividade após a leitura.</i> .....	81
4.6.3 terceira etapa: Professora Drag king? .....	82
<i>Apresentando a atividade.</i> .....	82
<i>Materializando conceitos.</i> .....	85
<i>Raça e classe.</i> .....	87
4.6.4 quarta etapa: Masculinidades. ....	89
<i>Masculinidade hegemônica enquanto tema?</i> .....	90
<i>Recurso audiovisual para pensar o tema das masculinidades.</i> .....	91
<i>Para além da masculinidade hegemônica.</i> .....	93
<i>Percepções finais do capítulo.</i> .....	98

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....	99
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107
APENDICE A- entrevistas .....	115
ANEXO A: VERBETE DE GÊNERO. ....	118
APENDICE B : Plano de aula ‘o que é gênero?’ .....	122
APENDICE C: O que é gênero? (segunda aula).....	123
APENDICE D: Plano de aula ‘construção social do gênero’ .....	125
APENDICE E:Construção social do gênero (segunda aula) .....	126
ANEXO B: Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas .....	129
APENDICE F: Plano de aula ‘e se eu fosse uma drag queen/king?’ .....	130
APENDICE G: E se eu fosse uma drag queen/king? (segunda aula) .....	131
APENDICE H: Plano de aula ‘pensando sobre masculinidades’ .....	134
APENDICE I:Pensando sobre masculinidades (segunda aula).....	135

## 1. INTRODUÇÃO

A sexualidade tem lugar comum e generalizado entre os adolescentes dentro das escolas, já que é nesse momento da vida que os estudantes passam a demonstrar interesses afetivos- sexuais de modo mais frequente. Ela é constantemente manifestada por meio de beijos escondidos nos cantos dos pátios, uso de alianças de compromisso de namoro, passeios de mãos dadas, bilhetes, recados, falas confidenciais a colegas e professores e até mesmo brigas por paqueras. Embora essa busca afetiva- sexual tenha uma centralidade nas relações estabelecidas entre adolescentes na escola a partir dos diferentes marcadores de gênero e sexualidade, ela tende a ocupar um lugar à margem nos discursos da maioria dos agentes da educação, isto é, existe um estímulo para que a manifestação dessa sexualidade pujante entre estudantes não seja explicitada dentro do cotidiano escolar, mas sim fora dele. Falas como “aqui não é lugar de namorar”, “vá namorar fora da escola”, “na minha época brincávamos de boneca até os 16 anos e nem pensávamos nisso”, são manifestadas de modo frequente por professores e demais agentes da educação em repúdio a comportamentos afetivo-sexual entre os estudantes de modo geral, é mais acentuada quando se trata de alunas/os LGBTs<sup>1</sup>.

Essa sexualidade manifestada por parte dos estudantes e que ocupa um lugar determinado como destino - fora da escola- na fala de parte dos agentes educacionais<sup>2</sup>, caracteriza-se por ser uma interação afetiva de ordem heteronormativa<sup>3</sup>; Já os comportamentos que configuram práticas simbólicas ou concretas homoafetivas ou que escapem a esse lugar cis- heteronormativo<sup>4</sup> em algum sentido – como estilização dos corpos, trejeitos, falas, e trocas afetivas- nesse cotidiano escolar, ocupam nas falas da maioria dos profissionais da

---

<sup>1</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais ou Travestis.

<sup>2</sup> Refiro- me aqui em professores, pessoal da secretária, da pedagogia e os/ as que integram a direção, e funcionários envolvidos com as demais funções da escola.

<sup>3</sup> A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas- e apenas duas- possibilidades de locação das pessoas quanto a anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho. (PETRY; MEYER, 2011, p. 195).

<sup>4</sup> Identificação de gênero de acordo com sexo biológico que lhe foi designado com base na ideia heteronormativa; Usaremos a palavra aqui enquanto sinônimo do conceito de heteronormatividade apresentado acima.

educação e também de alguns estudantes, o lugar do “desvio” sem um espaço concreto destinado a sua manifestação. Falas como “menina nojenta, só fala coisas nojentas”, sobre alunas que conversam sobre suas paqueras, namoradas, ou comentam sobre características físicas de outras meninas, “pode ser gay ou lésbica, eu não ligo, mas não precisa ser tão afeminado ou tão masculina assim né, coisa feia”, “aquela menina que é menino” sobre estudantes trans, são comuns entre cochichos de professores nos pátios para que alunos não escutem, ou abertamente na sala dos professores. Entre os estudantes, essas falas tendem a ser mobilizadas para instigar uma situação risível entre eles, ou confidenciadas a alguns professores que esses alunos julgam ter certa proximidade de pensamento.

Desse modo, o comportamento visto como desvio seria o contraponto do comportamento padrão, que discursivamente é elaborado por parte dos agentes educacionais também parcela de estudantes, como cis -heteronormativo.

O título desse trabalho, assim sendo, visa provocar os leitores que manuseiam essas páginas, assim como os estudantes foram provocados em sala- de- aula por meio de uma reflexão que poderia ser resumida na pergunta: “E se o corpo da professora/professor tivesse outros marcadores de gênero, ou sexualidade, diferentes do que conhecemos ou estamos habituados ?”.

Partimos da premissa de que o professor também ensina, muitas vezes sem perceber, a partir do jeito como seu corpo está colocado neste ambiente escolar: o modo de olhar, o tom da voz, os cheiros que exala, suas risadas, movimentos de pernas e braços, respiração, escolha de roupas e acessórios, e também quando decide externalizar posicionamentos políticos.

Eu, professora negra, jovem, sapatão, dreadada, enturbantada, e marcando um lugar de prontidão sociológica em relação a conflitos ou desafios sobre questões de raça, gênero, sexualidade e classe nas instituições escolares que trabalhei, escutei em diferentes escolas, perguntas curiosas dos estudantes em relação a minha sexualidade. Por medo da conjuntura política atual, contrária ao tratamento da temática LGBT em espaços escolares, escolhi, assim como muitos professores cissexuais que puderam escolher, não apalavrar um “sim, sou sapatão, e daí? ”; Entretanto, aquilo que escolhemos não explicitar, também transparece a partir desses movimentos dos corpos, e modos de encarar as minúcias do cotidiano escolar.

A resposta que mobilizei tantas vezes, e ainda o faço, para a pergunta estudantil sobre minha sexualidade, localiza-se enquanto possibilidade: “E se eu fosse..? qual a implicação sobre a relação que estabelecemos?”, “E se eu dissesse que sou mulher trans e pansexual?”; “E se eu fosse assexual?”.

A provocação do título, desse modo, traduzida no “E se...?” é a pergunta que fizemos no penúltimo capítulo desse trabalho, durante uma das atividades da intervenção pedagógica que visou suscitar questionamentos sobre outras possibilidades além da estrutura de gênero cis- heteronormativa/ branca. O cerne desse trabalho é o entendimento de que as categorias de gênero, sexualidade, raça e classe, encontram-se interseccionadas no corpo de quem me lê agora, e nos corpos de todos que nos circundam.; E que quando separadas não nos ajudam a pensar outras perspectivas de mundo já que as opressões estão conjugadas.

Visamos com tal pesquisa que perpassa as discussões de gênero e sexualidade, 1) compreender como o tema da diversidade sexual é colocado dentro de uma escola da periferia de Curitiba; 2) entender as percepções de estudantes em geral, estudantes LGBTQs e pessoas envolvidas com a instituição escolar sobre como o tema é abordado e percebido por eles dentro desse ambiente, 3) Identificar concepções sobre corpo, comportamento, feminilidades e masculinidades, e possibilidades para o trabalho com o tema dentro desse contexto 4) Elaborar uma intervenção didático- pedagógica interseccional sobre a temática.

Realizamos o trabalho de campo no final de 2019, e analisamos o material durante o primeiro semestre de 2020 conciliando com o trabalho remoto dos professores da Secretaria de Educação do Paraná, que se instaurou devido a pandemia causada pelo Sars- cov- 2. Apesar da grande carga emocional, consequência da instabilidade sócio –econômica que se instalou no país e que nos afetou diretamente enquanto professores PSS<sup>5</sup> do Estado, destacamos a possibilidade de participar de alguns cursos e eventos online que nos ajudaram a pensar nosso tema; Dentre os eventos: “*Afrocuridades: gênero, raça e sexualidade nas Américas*” promovido pela ABPN (Associação Brasileira de

---

<sup>5</sup> Professores com contrato de trabalho simplificados semestrais ou anuais, que não tem a mesma seguridade de um professor concursado do estado. Exploraremos a implicação de ser professor PSS no penúltimo capítulo.

Pesquisadores/as Negros/as) junto da universidade da Flórida; *“Introdução ao feminismo decolonial”* realizado pela ativista/militante trans Helena Vieira, e a participação nas discussões quinzenais online do *AYA- laboratório de estudos pós- coloniais e decoloniais* “da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Tais reflexões ajudaram na estruturação desse trabalho na medida que propuseram uma análise crítica sobre gênero, sexualidade classe e raça, do mesmo modo que intentamos realizar neste trabalho. A estrutura desse trabalho, desse modo, reflete a apreensão sistemática- crítica desses conteúdos.

No primeiro capítulo apresentaremos uma revisão de literatura sobre a temática; No segundo daremos ênfase às políticas públicas que outorgaram o tema na educação básica; No terceiro capítulo situaremos a escola e entorno escolar onde a pesquisa se efetivou bem como a proposta e análise da intervenção didática; Por último, nossas considerações finais e os planos de aula formulados com base na intervenção.

Esse trabalho se justifica enquanto relevante, pois as visões estereotipadas sobre gênero e sexualidade têm se proliferado na atualidade, com base nos interesses de determinados setores da sociedade. Como exemplo dessas visões normativas, que corroboram com um imaginário social de violências simbólica <sup>6</sup>e física que recai sobre a população LGBT+<sup>7</sup>, podemos citar o projeto da cartilha contra homofobia que ficou conhecida pejorativamente como “kit gay”<sup>8</sup>; E os projetos de lei contra a suposta “ideologia de gênero”, que tem como objetivo cercear os assuntos pertinentes a questões de gênero e sexualidade no ensino básico, bem como punir professores que compartilhem informações científicas ou dados da sociedade sobre a temática.

Pensar, portanto, o tratamento dispensado às práticas de gênero e

---

<sup>6</sup> A violência simbólica define-se, em um primeiro momento, como uma violência dissimulada, o que, diga-se de passagem, lhe confere poderes particulares e eficácia específica. Tal violência não pode ser usada independentemente, pois não é um tipo distinto de violência. Ela é violência física mascarada e, por conseguinte, invisível e esquecida. Conforme afirma Terray (2005, p. 304): “esse tipo de violência tem por efeito, estabelecer a legitimidade de um discurso, de decisão de um agente ou uma instituição, entretanto, as relações de força que originam a violência simbólica, são desconhecidas” (SALVINI, SOUZA, MARCHI JUNIOR; 2012, p.404)

<sup>7</sup> A partir daqui usaremos o acrônimo LGBT+;

<sup>8</sup> BELLONI, Luiza. "O que foi o 'kit gay', material escolar sobre homossexualidade criticado por Bolsonaro e Inês Brasil. Huffpost, 29 de agosto de 2027. Disponível em: <[https://www.huffpostbrasil.com/2017/08/29/o-que-foi-o-kit-gay-material-escolar-sobre-homossexualidade-criticado-por-bolsonaro-e-ines-brasil\\_a\\_23188320/](https://www.huffpostbrasil.com/2017/08/29/o-que-foi-o-kit-gay-material-escolar-sobre-homossexualidade-criticado-por-bolsonaro-e-ines-brasil_a_23188320/)> Acesso em: 25 de outubro de 2020.

sexualidade dentro das escolas e mais especificamente a partir do recorte de diversidade sexual, pode contribuir com os processos de ensino- aprendizagem, não apenas em relação a área de ensino da Sociologia, como também na própria maneira de organizar a escola por meio de documentos, ou, mediante o contato direto com estudantes LGBT+ e demais profissionais envolvidos com a instituição escolar.

Esse trabalho, pensado dentro do programa de mestrado em rede PROFSOCIO, propõe-se a seguir a linha de pesquisa de juventude e questões contemporâneas pois se destina a pensar sobre os marcadores de identidade da juventude em espaços escolares bem como a relação estabelecida entre atores sociais nesse espaço. Enquanto característica desse mestrado profissional, que é voltado para professores de sociologia da educação básica, elencamos a possibilidade prática de formulação de um modelo de trabalho que consiga dar conta das discussões emergentes ou clássicas da sociologia e do campo mais amplo da educação, em consonância com as mudanças educacionais dos últimos anos e de uma nova juventude que a tempos manifesta seu descontentamento com um projeto de escola em que não se vê incluso nas suas especificidades sejam elas tecnológicas, identitárias de cidadania, do mundo do trabalho, etc.

O programa, desse modo, quando pensamos nas questões de gênero, sexualidade, raça e classe, permitiu a partir da reflexão e troca com demais professores mestrandos, a elaboração de uma crítica a educação engessada e avessa a novas abordagens e aos estudos de gênero enclausurados na academia e que não alcançam a escola a partir do diálogo com a juventude e professores; mas também deu vazão às possibilidades que surgem quando pensamos nos/nas estudantes enquanto o centro do processo escolarizado de educação e nos professores como aqueles que elaboram as estratégias materiais e subjetivas para esse processo.

O trabalho registrado nas páginas seguintes, surge da fissura, do otimismo e da força de vontade daqueles que ao meu lado, e do lado do PROFSOCIO, acreditam na sociologia na educação básica como um lugar de escuta, de ciência comprometida com o coletivo, e da ação que carrega possibilidade de mudança.

Nosso percurso metodológico está relacionado com as leituras e reflexões

que tivemos contato dentro do PROFSOCIO, e que permitiram a apreensão da metodologia tanto em sua versão mais clássica<sup>9</sup> focada nas descrições de pesquisadores/as que se incumbiram de refletir sobre as metodologias no campo das ciências sociais, mas também um outro modo de pensar as metodologias ancoradas nas reflexões das práticas e escolhas políticas emergentes a partir do contexto sócio histórico que vivenciamos, como: um projeto de educação que não tem motivado os estudantes; a dificuldade de trabalho de gênero, sexualidade, classe e raça conjuntamente na escola; possibilidades prática-reflexivas de pensar o aprendizado e a didática.

Somado a tais reflexões do programa de mestrado, tentamos responder a problemática apresentada na introdução desse trabalho sobre as questões de gênero e sexualidade, optando por ferramentas analíticas e instrumentais que permitissem compreender e tencionar a ausência dos debates interseccionais na escola.

Optamos, desse modo, pela pesquisa Qualitativa devido as possibilidades que ela confere enquanto um conjunto de práticas variadas. Utilizaremos tal abordagem pois ele permite que se tenha uma dimensão construtiva e relacional da ação dos indivíduos, já que os significados atribuídos as distintas formas de pensar e se comportar, dentro dos limites da pesquisa que se pretende, podem ser explicitados. Essa forma de pesquisa, desse modo, segundo Alberto Melucci (2005), não leva o pesquisador a produzir conhecimentos absolutos, mas sim uma narração de plausividade sobre determinado tema.

Procuramos, por meio do aporte da pesquisa qualitativa, compreender as relações sociais dentro da escola no tocante ao tema de gênero e sexualidade, visto que o trabalho com temática é entendido de diferentes modos nesse cotidiano pelos atores sociais. Nos deparamos ao longo dessa pesquisa com professores que tinham visões pejorativas, mas também aqueles que tencionam o tema na estrutura escolar; com estudantes curiosos e curiosas para tratar da temática, e também aqueles e aquelas que informados por crenças religiosas não achavam esse tema de suma importância; Tentamos interpretar, assim sendo, essas manifestações pejorativas ou não, a partir da abordagem

---

<sup>9</sup>Nos referimos a pesquisadoras/res que desfrutaram de certo renome nas Ciências Sociais quando pensamos nas discussões sobre metodologia, exemplo: Howard Becker (1993); (2007).



qualitativa.

A pesquisa qualitativa, portanto, permite pensar as distintas experiências sociais como credíveis pois “o emergir de um ator social reflexivo parece estar no centro da atenção como eixo em torno do qual gira a reflexão contemporânea e em torno do qual estão se modificando as práticas da pesquisa” (MELLUCCI, 2005, p. 40).

Expandir o presente e dar vazão a uma sociologia das emergências (SANTOS, 2002) e/ou com temas emergentes- como é o caso dessa pesquisa-, é uma modo de ampliar o tempo presente, na medida que outras possibilidades, a partir da percepção de vida desses atores sociais, podem ser incorporadas no campo em disputa de formação de agenda governamental, ou ainda, como mudança de perspectiva do próprio imaginário social. Portanto, “só assim será possível criar o espaço- tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje” (SANTOS, 2002, p. 239).

Nesse sentido, pensar as experiências LGBT como relevantes e passíveis de compreensão, respeito e, conseqüentemente, reparação histórica e compensatória por meio da promoção de políticas públicas, é endossar uma outra racionalidade. A pesquisa científica sobre diversidade sexual, dessa maneira, pode nos sensibilizar a “aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 15) e então [...] “pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 15) e assim adiar o fim do mundo:

nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2017, p. 13)

Pretende-se utilizar dentro desse conjunto de práticas enquanto técnicas de coletas de dados, principalmente a etnografia voltada para o campo da educação<sup>10</sup>, e no capítulo 2 entrevistas semi- estruturadas com profissionais da educação. O trabalho etnográfico permite, a partir do registro minucioso de situações – que caracterizam o campo antropológico-, a apreensão de como a temática da diversidade sexual tem sido mobilizada dentro de algumas escolas, especificamente nas turmas de ensino médio.

A aproximação daquilo que se concebe como exótico: a temática da diversidade sexual; E o estranhamento daquilo que nós é familiar, nesse caso o cotidiano escolar, é o foco que orienta a proposta metodológica etnográfica. Não nos furtaremos do imperativo categórico, no entanto, de que “[...]a incursão etnográfica exige, portanto, assumir a necessidade de rever/identificar as demarcações que envolvem historicamente esse ofício/exercício da etnografia e, também, as do próprio pesquisador” (GOMES; FARIA, 2015 p. 1218). O campo antropológico, por meio de seu processo de apreensão do objeto de estudo, desse modo, possibilita “[...] dialogar com as formas hierárquicas que convivem conosco” (DAMATTA, 1978, p.12).

Desse modo, em meio aos meus horários na escola, divididos entre as horas de planejamento- hora atividade- e tempo ministrando as aulas, produzi o registro de situações que me despertaram a atenção quando em diálogo com meu tema de pesquisa. Esses registros aconteciam após alguma aula quando eu me encontrava na sala dos professores, nos corredores da escola entre uma aula e outra, ou enquanto eu voltava dirigindo para casa no final do expediente e mantinha o gravador do celular ligado enquanto descrevia os acontecimentos bem como minhas impressões.

Nos finais de semana ou durante o meu dia sem vínculo da escola, procurava registrar em forma de texto os áudios armazenados no celular, e interpretá-los a partir das trocas de aprendizado consequência das discussões textuais com meus colegas mestrandos, professores e orientadora do PROFSOCIO.

Essa etnografia do campo educacional, ou as observações etnográficas

---

<sup>10</sup> Para uma primeira introdução dessa forma de fazer etnografia nesse contexto, recomendamos o livro “Metodologias da pesquisa qualitativa em educação” organizado pelas pesquisadoras Wivian Weller e Nicolle Pfaff.

que produzi, já que devido ao rigor de horários na escola não foi possível sentar e produzir minuciosamente anotações extensas pois o lugar de pesquisadora se mesclava com o de professora, só foi possível pois eu era a professora das turmas e os estudantes se sentiam confortáveis em experienciar, na minha presença, muitas das situações descritas nesse trabalho; Eu não teria acesso se tivesse escolhido separar o lugar da professora - com a rotina em uma escola com horários específicos- e o o lugar da pesquisadora - produzindo o trabalho em outra escola, com outros horários, o que me colocaria em um outro contexto de relações.

Além do trabalho de campo realizado, apresento no capítulo dois , 4 entrevistas com professores e professoras da disciplina de sociologia da educação básica do Paraná, com o intuito de compreender as percepções desses professores/as em relação ao trabalho da temática trans e travesti nas escolas em que eles já trabalharam. Esses professores/as foram escolhidos a partir de dois critérios: ministrarem sociologia nas escolas estaduais, e estarem familiarizados com a importância do trabalho desse tema. Todos os professores entrevistados identificaram-se como cisgêneros, sendo dois desses professores gays e brancos, uma das professoras era negra e hétera e a outra branca e hétera.

No que concerne a revisão bibliográfica aplicada em nossa metodologia para refletir sobre alguns aspectos que traremos ao longo do trabalho enquanto dados representativos das potencialidades e também das lacunas de um cotidiano na escola, denotam as justificativas e o encadeamento escolhido a partir delas para pensar a aprendizagem, a estrutura escolar e a temática intersseccional de gênero.

A aprendizagem situada de Jean Lave (2011), nesse sentido, nos confere o subsídio para compreender o processo de aprendizagem a partir do contexto, pois para a autora a aprendizagem não acontece de maneira hierárquica e unilateral, isto é, da escola para os/as estudantes, ou da academia para os professores/as ; Segundo Lave (2011) o aprendizado é sempre relacional, pois “Podemos ver como a atividade escolarizada é parte da condução da vida cotidiana dos meninos, e não o contexto da aprendizagem”. (LAVE, 2011, p. 43) ou seja, os estudantes aprendem com a prática- enquanto um processo psicológico que não está descolado do movimento/aprendizado corpóreo - a

partir dos conhecimentos e contextos que derivam de sua trajetória e, que venham a fazer sentido na mesma, não se resumindo ao ambiente escolarizado.

Durante a pesquisa, desse modo, registramos aquilo que os estudantes nos informaram sobre os conhecimentos que detinham a partir de contextos outros que não o escolarizado. Tentamos propor um diálogo entre esses conhecimentos que compunham, até então, a visão de mundo dos estudantes com aqueles conhecimentos que tinham como referências discussões emergentes identitárias raciais, de gênero, sexualidade e classe com certa localização acadêmica, mesmo que de modo insurgente.

O trabalho foi construído da seguinte maneira: 1) Revisão bibliográfica; 2) observações etnográficas; 3) entrevistas semi- estruturadas no capítulo dois destinadas aos professores envolvidas com a aplicação da lei que visa a promoção da cidadania LGBT no que concerne a temática trans e travesti dentro da escola; visamos compreender as ações que cercam a complexidade que envolve o trato do tema nesse ambiente. 4) Proposição de uma intervenção pedagógica voltada para as turmas de ensino médio sobre a temática; 5) análise da intervenção e planos de aula.

A intervenção teve um caráter inovador na medida que se materializa à luz da compreensão crítica teórica sobre: Sociologia na educação básica; O campo de gênero; Políticas públicas sobre diversidade sexual; Observações etnográficas visando didatizar e tencionar as relações dentro de uma escola; E a interdisciplinaridade das disciplinas que compõem a área de Ciências Sociais.

A intervenção não visa propor um caminho fechado metodologicamente para o trabalho com a temática, já que considerar os diversos contextos e possibilidades didáticas referentes as particularidades de cada escola e comunidade a qual ela integra, é um pressuposto da aprendizagem situada já mencionada no texto acima. Propomos, portanto, uma abordagem educacional labiríntica: Na medida que é preciso estar atento as possibilidades contextuais; Em contraposição a uma educação do dédalo: em que a saída ou solução de problemas e conflitos, já se encontra pré-determinada (INGOLD, 2015, p. 27).

Nesse sentido, a educação não tem nada a ver com objetivos rotineiros tais como “obter uma distância crítica” ou “assumir uma perspectiva” sobre as coisas. Não se trata de chegar num ponto de vista. No labirinto, não há ponto de chegada, não há destino final, pois cada ponto já se encontra no caminho para algum outro. Longe de

assumir um ponto de vista ou perspectiva a partir dessa ou daquela posição, o ato de caminhar continuamente nos remove longe de qualquer ponto de vista – de qualquer posição que possamos adotar. (INGOLD, 2015, p. 28)

Usamos, durante as atividades que compuseram as etapas da intervenção: Na primeira etapa folha sulfite, revistas, tesouras, cola, o quadro e a troca de colagens entre grupos para interpretar as imagens das colagens; Na segunda etapa a leitura de um excerto etnográfico que tencionava as regras de gênero enquanto resultantes da socialização, e atividades escritas de interpretação e comparação dessas regras; Na terceira etapa copos plásticos, canetinhas, fotos 3x4 minha e de meu irmão, e o quadro para refletirmos sobre algumas identidades de gênero e sexualidade; E na quarta etapa assistimos o começo de um documentário que problematizava a masculinidade hegemônica, e realizamos uma atividade prática com papel kraft, canetinhas e tesouras com o objetivo de construir outras ideais de masculinidades. Cada etapa da intervenção foi transformada em um plano de aula que se encontra no anexo desse trabalho.

O trabalho de intervenção pedagógica teve como objetivo valorizar a experiência partilhada pelos atores sociais pois, de acordo com Dubet e Martuccelli (1997), “[...] a socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizado de papéis, mas em termos de construção de experiências”. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997 p. 261). Desse modo, a construções de experiências e significados relevantes dentro do de uma escola, é produto das ações sociais dos atores que integram tal espaço, e não um dado ou “papel” assimilado enquanto código pelos estudantes.

No entanto, compreendemos a existência de uma estrutura social representada por diversas instituições, que historicamente tem imposto significações de mundo de grupos específicos, enquanto legítimas e a partir de mecanismos como a disciplina e o controle já que “[...] cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível” (DURKHEIM, 2011 , p. 47).

Sistemas educacionais distintos, voltados para classes específicas e que mantenham a hierarquia social, encontram-se correlacionadas ao grau de diferenciação que caracterizam as sociedades capitalistas. A distinção dos

projetos educacionais, conforme os grupos que formam a estrutura social, nem sempre é explícita pois se veste de máscaras discursivas, como a retórica meritocrática, e camufla a violência simbólica no sistema educacional.

A AP [ação pedagógica] é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 21)

Visamos com a intervenção, construir uma abordagem metodológica do tema ancorado no pragmatismo de John Dewey (1976) que parte do entendimento “[...] de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (DEWEY, 1976, p. 13), compreendendo, portanto, os processos de pensar e agir enquanto concomitantes.

Construir essa atividade pedagógica prática-intelectual em conjunto com estudantes e, que pautar a violência simbólica nesse sistema a partir de temas emergentes –como da diversidade sexual, de raça e classe; Encontra ressonância no embasamento teórico exposto até o momento, já que a prática não escamoteia o mundo, mas é reveladora do mesmo.

O planejamento enquanto autoridade pedagógica, assim sendo, não deve anteceder a experiência, visto que na pedagogia da experiência não há anterioridade entre pensamento e ação. Formular atividades, por outro lado, com base no convívio social com os estudantes e levando em consideração as especificidades da escola, das turmas, e entorno escolar, bem como a dimensão do aprendizado que não tenha como pressuposto a separação de corpo e mente, é o modo de planejamento educacional progressista que será aplicado na intervenção pedagógica pois:

[...]uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. (DEWEY, 1952, p. 29)

As atividades que compõe a intervenção e que serão expostas no capítulo 3, foram pensadas a partir do convívio com as turmas bem como entendimento das especificidades da estrutura da escola e entorno escolar. Somado a isso, as trocas com outros professores no PROFSOCIO contribuíram para a reflexão teórica sobre esse cotidiano particular onde eu estava inserida bem como a avaliação de possíveis materiais teóricos- práticos que poderiam ser mobilizados nessa realidade escolar.

Partindo do contexto de escolas periféricas no qual estamos inseridas, materializamos na intervenção uma abordagem que também foi interseccional, ou seja, que contemplou discussões e experiências a partir da classe, raça e gênero, sobre a temática da diversidade sexual na instituição escolar. Essa abordagem, originada a partir das discussões que envolviam o feminismo negro, teve como objetivo inicialmente “[...]descrever a localização interseccional das mulheres negras e sua marginalização estrutural aportada à teoria crítica de raça [...]” (CARLA AKOTIRENE, 2019, p. 54)<sup>11</sup>, e atualmente

“o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 35).

A população negra brasileira, que representa mais de 54% da população do país segundo dados do IBGE de 2019<sup>12</sup>, é a parcela da população que historicamente se encontra mais suscetível a experienciar distintas formas de desigualdade, como por exemplo, no mercado de trabalho; Nos ambientes de lazer; Nas abordagens policiais; Na mídia; Em relação a sua orientação sexual e identidade de gênero e também dentro do processo educacional.

A proposta da abordagem interseccional, desse modo, justifica-se com base na compreensão que as distintas trajetórias dos estudantes, são atravessadas por diferentes opressões. O componente racial aparece

---

<sup>11</sup> Nas primeiras citações realizadas quando as autoras forem mulheres e não houver introdução da obra e pessoa, colocaremos o primeiro nome para marcar o reconhecimento da presença das mulheres pesquisadoras na academia bem como nessa pesquisa.

<sup>12</sup> A pesquisa mostra que, entre 2012 e 2016, a participação percentual dos brancos na população do país caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto a participação dos pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e a dos pretos, de 7,4% para 8,2%. (retirado do portal de notícias do IBGE: [www.agenciadenoticias.ibge.gov.br](http://www.agenciadenoticias.ibge.gov.br))

influenciando diretamente tais trajetórias, e perpassa a temática de diversidade sexual na medida em que sujeitos negros e não negros performatizam gêneros e sexualidades que não se furtam a ser racializados.

Orientados pelo conceito e teoria interseccional, podemos pensar a experiência de gênero que sempre é racializada quando, por exemplo, se trata da lógica punitivista:

Com efeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deve compreender que nem todo menor de idade é visto pela justiça como adolescente, já que as experiências geracionais são diferenciadas pelo racismo, transformam negros em menores e brancos em adolescentes durante as sentenças das medidas socioeducativas pelos juizados, quando raça e gênero se cruzam. Socialmente a experiência de gênero racializada, leva adolescentes serem tratados como homens negros com responsabilidades precoces de classe e que deram margens aos atos infracionais, as sentenças definidas e as discriminações que fluem em atenção às identidades interseccionais. (AKOTIRENE, 2019, p. 39)

Essas desigualdades raciais, e ao mesmo tempo de classe e gênero, que a abordagem interseccional permite reconhecer e que marcam a historicidade de nosso país, representam um empecilho para a efetivação de uma cidadania plena, espelhando um projeto de democracia falho. bell hooks (2013), analisando a integração racial no EUA que perpassou um projeto educacional novo para a época, demonstra a arbitrariedade do processo que não soube incluir, na medida que os conteúdos, professores e projeto de educação não dialogavam mais com os afro-americanos pois “[...]”não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía” (hooks, 2013, p.38),

Consolidar no cotidiano escolar, assim sendo, experiências democráticas que sejam subjetivas e materiais, perpassa a problematização interseccional das desigualdades e entre elas a emergência da temática de diversidade sexual. A intervenção- pedagógica, nesse sentido, materializa essas experiências enquanto possibilidades de mundo na medida que a autonomia de determinados grupos – nesse caso a população LGBT- é um pressuposto para a construção da efetividade das políticas públicas voltadas para a inclusão e respeito; Essas podem se capilarizar nos PPP (projeto político pedagógico), nos currículos das disciplinas e no imaginário social.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a



realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 15).

A abordagem interseccional diferencia-se de outras metodologias e abordagens devido a relevância das discussões, que contemplam raça, classe, gênero e sexualidade, sempre em diálogo, já que esses marcadores se atravessam e interferem nas trajetórias.

O peso que ela confere para outros marcadores sociais para além da classe, desse modo, é o que a diferencia de uma abordagem metodológica educacional focada no materialismo histórico.<sup>13</sup>

Ainda que as novas correntes do materialismo histórico<sup>14</sup>, quando transportadas para o campo da educação, tenham se empenhado para incluir as discussões de gênero em suas análises da estrutura, como por exemplo a de Demerval Saviani<sup>15</sup> (1989) com a proposta da pedagogia histórico- crítica, a categoria raça não obteve a mesma dimensão. Longe de procurarmos uma origem sobre qual desigualdade se consolidou primeiro, ou, qual teria certa predominância em relação a outras, salientamos que os componentes de raça, classe, gênero e sexualidade, embora se atravessem e se influenciem, não lograram o mesmo peso de análise metodológica.

---

<sup>13</sup> Segundo Karl Marx (1993), pensado do materialismo histórico, a distribuição de renda configura a infra e a superestrutura, e influenciam no acesso aos bens, ideologia e lugar social que os indivíduos ocupam; Entretanto o autor aborda de maneira insípida como, somado a classe, os componentes raciais e de gênero também são usados como fatores que influenciam na apreensão dessa estrutura. No que pesa o estabelecimento do sistema capitalista conjugado com gênero, a análise do trabalho realizado pelas mulheres ficou legado a um segundo plano na abordagem de Marx, e não como algo central no estabelecimento do mundo capitalista

<sup>14</sup> De maneira a recuperar essa sublimação do trabalho das mulheres, bem como a repressão de seus corpos nas análises desse sistema econômico, Silvia Federici (2019) no livro “o Calibã e a bruxa”, salienta a centralidade das mulheres, ou a caça a elas, para a consolidação dessa estrutura sócio- econômica.

<sup>15</sup> Filósofo e pedagogo brasileiro que elaborou uma proposta pedagógica ancorada no olhar crítico sobre as instituições escolares e contexto nacional permeado de desigualdades; dentre suas obras, destacamos aqui “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2007) e “Pedagogia Histórico- Crítica” (2008).

Grada Kilomba, escritora, teórica, e artista interdisciplinar negra, no seu livro “*Memórias da Plantação*” tece uma crítica a academia que historicamente não proporcionou a devida dimensão aos conhecimentos, corpos e subjetividade africana e negra diaspórica. Segundo a autora, os tratamentos dispensados as pessoas com base na raça e etnia, e dentre tais raças a que concerne a identidade negra, não tiveram um reconhecimento e condução metodológica adequada. Uma das consequências de tal ordenamento, é a proliferação de uma estrutura de desigualdade racial que também está presente dentro de uma estrutura de pesquisa (KILOMBA, 2020).

A abordagem interseccional, assim sendo, enfatiza a relação dos componentes raciais, de classe e gênero, sem sobrepor esses marcadores, já que cotidianamente eles estão interseccionados nas trajetórias dos sujeitos. Kimberlé Crenshaw, jurista negra interpretada historicamente como a criadora do termo ‘interseccionalidade’, orienta que a sobreposição das categorias criou uma lógica que escamoteou os conhecimentos negros e africanos:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento ( CRENSHAW, 2002, p. 177).

Críticas a essa metodologia, como por exemplo as tecidas por correntes de pensamento como as das Mulheristas Afrikanas e do pan-africanismo<sup>16</sup>, apontam sua marca colonial por ter sido oriunda de uma potência bélica que subjogou outros países. Nesse sentido, a dúvida sistemática sobre a

---

<sup>16</sup> Nesse trabalho não temos como objetivo defender tais correntes de pensamento que também sofrem suas limitações, apenas sinalizar a existência delas. Para compreender as bases da crítica do Mulherismo Afrikana e do pan-africanismo, consultar o livro “*O que é interseccionalidade ?*” já mencionado no texto, e que consta como referência bibliográfica nesse trabalho.

possibilidade de uma teoria “feminista” que de fato englobe a temática racial, devido ao histórico do movimento feminista estar ligado inicialmente a emancipação de mulheres brancas, persiste e questiona as bases epistêmicas do Norte. Outro fator apontado como dubitável, é o rompimento com a sobreposição de classe em relação as categorias de gênero e raça, já que o que se entende enquanto gênero e raça, segundo a socióloga nigeriana Oyèrónke Oyěwùmí, não é encontrada dentro do pensamento africano antes do contato com o mundo “branco” (OYĚWÙMÍ, 1997).

Nesse trabalho não pretendemos provar a existência da sistematização igualitária dos marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade, dentro da abordagem interseccional até porque a o racismo ou outra opressão específica pode se sobrepor dependendo do contexto em que a pessoa se encontra; Mas sim possibilitar que a relação entre eles seja explorada no cotidiano escolar com o intuito de qualificar as ações sociais, em detrimento da quantificação.

## 2.GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE PODER

Nesse capítulo intentamos sintetizar como as categorias de gênero e sexualidade não escapam a uma estrutura de poder sócio- histórica, e de que modo ela é articulada com classe e raça promovendo, ou não, o acesso de determinados grupos a cidadania.

### 2.1 “Menino veste azul e menina veste rosa” <sup>17</sup>

A maneira de se comportar/vestir-se/ brincar ainda na infância reflete e introjeta a todo momento o pensamento de gênero binário e heteronormativo, isto é, que divide o mundo entre homens e mulheres e características de homens e mulheres - femininas e masculinas- que devem se complementar e atrair de modo recíproco. Essas características que dizem respeito exclusivamente a matriz discursiva de gênero fazem parte do que Judith Butler (2003) chama de performance do gênero:

atos gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público [...] (BUTLER; 2003, p. 195)

A performatividade de gênero (BUTLER, 2003), seria esse modo de comunicar por meio de uma prática discursiva e física determinado aspecto corpóreo e subjetivo dentro desse universo de signos inteligíveis. Ela estaria relacionada ao modo como exteriorizamos o nosso “eu”, que por sua vez é formado pelo processo de socialização em que regras e discursos relacionados ao gênero e sexualidade são difundidas e introjetadas pelos sujeitos.

Desse modo, os discursos de gênero e sexualidade já estão dados dentro

---

<sup>17</sup> Declaração da atual ministra da pasta da Mulher, da Família e dos Direitos humanos, em janeiro de 2019. (QUINALHA, Renan. Menino veste azul, menina veste rosa”: uma polêmica inútil?. Metrópoles, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso: 02 março 2020.)

de um esquema discursivo regulatório em que o sujeito se encontra inserido. Segundo Sara Salih (2016, p. 90) “O script, se nos apraz chamá-lo assim, já está sempre determinado no interior desse quadro regulatório, e o sujeito tem uma quantidade limitada de “trajes” a partir dos quais pode fazer uma escolha restrita do estilo de gênero que irá adotar”.

A introjeção e repetição desses modos de comportamento, ou ainda, a performatividade, permitem a inteligibilidade de gênero e também dos dispositivos de sexualidade dentro da maioria das sociedades. Essa socialização generificada heteronormativa, por sua vez, está relacionada com esse quadro regulatório discursivo que acaba por construir e instituir uma matriz de gênero, matriz essa que todos nós estamos submetidos.

O gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser” (BUTLER; 2003, p 33, apudSALIH; 2016, p. 89).

Lemos e classificamos o gênero de acordo com essas práticas padronizadas, e o que se encontra fora desta padronização é classificado como fora do normal ou natural, ou seja, de uma suposta essência de homens e mulheres. Existe um esforço para que o padrão binário heteronormativo seja imposto como regra, e o que foge dele encarado como estranho, passível de dúvidas ou abjeto<sup>18</sup> (BUTLER, 1999).

Michel Foucault em ‘a história da sexualidade’ (1988) produziu uma análise do poder a partir do esclarecimento das estratégias e dispositivos usados pelos discursos de poder que podem ser veiculados por pessoas ou grupos no intuito de exercer algum tipo de domínio ou influência em relação a algum aspecto da sociedade.

O autor fala do dispositivo da sexualidade enquanto uma das maneiras de produzir discursos em relação ao sexo e aos comportamentos pertinentes a ele.

---

<sup>18</sup> O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sobre o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (BUTLER; 2000, p.155)

Esse dispositivo seria o conjunto de práticas que permearia as instituições sociais como a escola, a família, a igreja, e também o universo jurídico; Seu objetivo seria ditar determinadas práticas consideradas 'normativas', de acordo com essas instituições, em relação a sexualidade. O poder discurso sobre os corpos, isto é, o estabelecimento por esse dispositivo de comportamentos considerados 'corretos' em detrimento de outros considerados como 'incorretos', é o modo pelo qual o poder é exercido.

Assim sendo o jogo de poder está posto na maneira pela qual o domínio sobre o sexo acontece, ou seja, quais são os discursos que legitimam ou deferem determinados comportamentos.

O dispositivo de sexualidade, no entanto, pode ser interpretado como algo que ao mesmo tempo que objetiva delimitar uma identidade comportamental que se quer como estatutária e moralmente aceita, também delimita as práticas "imorais" e, portanto, vergonhosas.

No que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma "ordem" que funciona, ao mesmo tempo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei. E, enfim, que o poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz- se a regra. (FOUCAULT; 1988, p. 80)

O saber poder usado para elaborar essas estratégias também estabeleceram um discurso sobre determinada "matriz sexual"<sup>19</sup> que seria adequada, isto é, práticas relacionadas a sexualidade que estariam dentro do que se quer como almejado. Desse modo, os modos de gerenciar o corpo e performá-lo<sup>20</sup> foram perpassadas por discursos normativos que visaram o estabelecimento de comportamentos e práticas almejadas dentro do imaginário

---

<sup>19</sup>Matriz sexual entendida aqui como os discursos que visaram a fixação das práticas binárias relacionadas a sexualidade.

<sup>20</sup>[...]O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos, e estilos corporais de vários tios constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. (BUTLER; 2003, p. 200)

social.

O controle dos corpos por meio da sexualidade- heteronormativa - encontra-se presente nesse ambiente escolar e é justificado, por determinados grupos, pela lógica da função social, isto é, o aprendizado de regras normativas de gênero e sexualidade manteriam a sociedade organizada e funcional do ponto de vista político, econômico e social segundo. De que maneira, então, estudantes que carregam marcações sociais distintas das normativas de gênero e sexualidade se relacionam com seus pares nesse espaço e que tipo de processos ou estratégias utilizam para essa vivência. como o tema tem sido percebido nas escolas; Como trabalhar com a temática da diversidade sexual respondendo às leis, bem como visões pejorativas ao tema;

## **2.2 “Não vou combater nem discriminar, mas seu eu vir dois homens se beijando na rua, eu vou bater” <sup>21</sup>**

A dificuldade de problematização e entendimento da temática LGBT enquanto comportamentos dissidentes em relação àquilo que se construiu historicamente como normativo, perpassa a própria organização do sistema econômico. A organização sócio –econômica que configura a pós modernidade, apoia-se na racionalização burocrática e subjacente a esse processo, segundo Byung-Chul Han (2017), na transparência enquanto mecanismo de controle pois “[...]A transparência estabiliza e acelera o sistema, eliminando o outro ou o estranho. Essa coação sistêmica transforma a sociedade da transparência em sociedade uniformizada [...] (HAN, 2017, P. 11).

A transparência, segundo o autor, está atrelada ao imperativo da externalização de discursos, posturas, e gostos, que é apropriado pelo sistema capitalista com o objetivo de monetizar sobre distintos campos ou contextos da vida dos atores sociais. Plataformas midiáticas como o Instagram, Youtube e Facebook; E serviços de aplicativos como Uber, IFood e Airbnb, são exemplos

---

<sup>21</sup> Declaração de 2002 do então deputado pelo PPB- RJ , Jair Bolsonaro, em manifestação ao apoio presidencial sobre a proposta de lei da união homoafetiva. (SUWWAN,Leila. Apoio à união gay causa protestos. Folha, 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1905200210.htm>. Acesso em: 04 de março 2020.)

de como o mercado se encontra atento a diversidade de público consumidor. Assim, “[...]Na sociedade da transparência, toda e qualquer distância se mostra como negatividade, devendo ser eliminada, pois impõe um empecilho ao aceleração do circuito da comunicação e do capital[...]” (HAN, 2017, p. 36).

A diversidade sexual, nesse sentido, é um espectro de identidades, comportamentos e práticas que não se encontram inscritas e sedimentadas tanto no imaginário social, quanto na própria arena política- sempre um campo em disputa-, sendo de difícil apreensão pelo mercado econômico. Tentativas de enquadramento identitário, para aquisição de políticas públicas que garantam direitos, existem por parte de movimentos sociais, do próprio campo político-representativo e também derivadas do mercado. A dificuldade reside na tentativa falha de “[...]demarcar fronteiras entre o que os homens fazem terna e eroticamente entre si, considerando que a emoção humana é algo fluído por natureza. [...]” (TREVISAN, 2018, p. 38).

Empresas de diferentes ramos desenvolveram campanhas publicitárias visando o público LGBT como consumidor: roupas, rede de hotéis, casa noturnas e bares, e até mesmo rotas turísticas se identificam, atualmente, como “gay friendly”, isto é, locais de respeito e segurança para pessoas que compõe as identidades dentro do espectro da diversidade sexual. A identidade LGBT, assim sendo, pode ser interpretada como uma posição política a partir de uma leitura estrutural:

O crucial é a posição, a tomada de posição, o posicionar- se, o plantar- se como sujeitos, fundar- se como sujeitos bixas. Posição de sujeitos bixas, de sujeitos lésbicos, de sujeitos trans. Posição de sujeitos de classe. Posição de sujeitos precários. Posição de sujeitos desprezíveis. E na frente o resto. (VIDARTE, 2019, p. 61)

Muitas dessas empresas, no entanto, são apontadas pelo próprio público LGBT como adeptas do “Pink Money”, ou seja, publicamente se mostram sensibilizados com questões pertinentes a cidadania LGBT, no entanto, no seu quadro de funcionários não contemplam essas pessoas, ou, voltam atrás quando pressionadas publicamente de acordo com a agenda política



governamental.<sup>22</sup> Outro aspecto é que, salvo algumas exceções, os corpos midiáticos pela lógica do pink Money, ou integrados no quadro de funcionários das empresas, não são negros/as ou apresentam outros marcadores distintos do cisnormativo, o que denota como o interesse econômico é escamoteado em prol de um discurso de inclusão e promoção de cidadania LGBT que é sempre seletivo.

Ainda assim, a economia do prazer, quando se trata da população que compõe o espectro da diversidade sexual, representa uma dificuldade para a sociedade capitalista ancorada na transparência:

A sociedade da transparência é inimiga do prazer. Dentro da economia do prazer humano, prazer e transparência não conseguem conviver; a transparência é estranha à economia libidinosa, pois é precisamente a negatividade do mistério, do véu e da ocultação que aguilha o desejo e intensifica o prazer. Mas o sedutor joga com máscaras, ilusões e formas de aparência, e a coação da transparência aniquila espaços de jogo de prazer; A evidência não admite sedutor, mas apenas procedimentos [...] (CHUL HAN, 2017, p. 39).

Outras dificuldades relacionadas ao trato das questões LGBT, referem-se a formação da agenda política a partir daquilo que se elege como prioritária em determinada conjuntura política. Embora o custo político governamental seja alto, na medida que determinados grupos sejam deixados à margem da agenda, a escolha de um projeto de governo carrega consigo uma construção ideológica levada a cabo por meio da legislação. No que concerne à cidadania LGBT, é possível perceber por meio de agendas formadas a partir de 2015, e mais intensivamente de 2017 em diante, o recrudescimento de discursos pejorativos em relação ao campo de gênero e sexualidade.

O ENEM (exame nacional do ensino médio) enquanto “[...] indutor curricular das disciplinas do Ensino Médio e de um fomentador de pauta para o debate público no Brasil. [...]” (LIMA, 2018, p. 31), tornou-se um importante

---

<sup>22</sup> Como exemplo, podemos citar o apoio de grandes lojas como Centauro e Riachuelo que declararam apoio público a candidatura de, na época, Jair Bolsonaro; As declarações preconceituosas em relação ao público LGBT, professadas pelo candidato, foram usadas para mobilizar setores para elegê-lo ao pleito.

instrumento de percepção de um imaginário social, que endossa tanto sua importância quanto seu descrédito como sistema avaliativo.

A partir da presença do tema de gênero e diversidade na prova do ENEM de 2015 por meio de dois recortes, o de violência doméstica (na redação) e o da construção social do gênero (no caderno de questões), o acirramento na arena pública “ [...] tocou em um ponto fulcral das disputas no campo de produção e controle simbólico no que se refere à hegemonia político-moral da sociedade brasileira[...]” (LIMA, 2018, p. 33).

Grupos de cunho ideológico e partidário, distintos da perspectiva do governo da época, aglutinaram-se sob uma crítica em relação a suposta “ideologia de gênero” professada pelo governo, isto é, manipulação dos discursos de gênero que visavam desestabilizar a normatividade nas instituições escolares. O campo de gênero e sexualidade, nesse sentido, ainda que estruturado e já inserido de maneira topicalizada dentro das instituições escolares da época, a partir da temática dos direitos humanos, passou a enfrentar uma resistência de abordagem principalmente em relação ao recorte específico de diversidade sexual.

A proximidade do governo atual (2018-2020) junto de setores religiosos pentecostais e neopentecostais, têm conduzido um retrocesso a aprovação de legislações que versem sobre a cidadania LGBT. Como corolário a esse processo, as instituições públicas passaram a evitar fomentar o diálogo em relação a temática da diversidade sexual por meio do cancelamento de editais públicos de incentivo à cultura.<sup>23</sup> Já nas instituições de ensino, especialmente aquelas de educação básica, os professores estão expostos ao cerceamento das atividades e currículos que exploram o tema, mesmo que amparados por lei<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Corte de 43% da verba do setor audiovisual e censura (declarada publicamente) em relação a produção de séries e filmes com temáticas LGBTs ou que tratassem de temas como autoritarismo e ditadura. (Para mais informações, conferir matéria sobre o tema em (HERCOG, Alex Pegna. Primeiro ano de governo Bolsonaro é marcado por ataques à cultura. **Diplomatique**, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/primeiro-ano-de-governo-bolsonaro-e-marcado-por-ataques-a-cultura>. Acesso em: 27 de fev de 2020.

<sup>24</sup> Como exemplo recente, é possível citar o caso de uma professora no interior de SP que foi gravada e posteriormente cobrada pelos pais de alunos, enquanto falava sobre feminismo. Para mais informações: ( BETIM, Felipe. Professora de inglês sobre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL. **ÉL PAÍS**, 2020. Disponível em:

A construção histórica de nosso país, no entanto, sinaliza que a não inclusão de pessoas negras, mulheres, ou com performatividades de gênero não normativas, impedem a própria efetivação da democracia plena do país. A violência contra a população trans (em sua maioria negra), contra a juventude periférica (a que mais morre no país), a criminalização do aborto (que afeta mais as mulheres negras); São violências raciais, generificadas e de classe.

### 2.3 Ensinar para a sociedade que ser gay é normal? Não!<sup>25</sup>

As democracias ocidentais enquanto sistema de governo que, na teoria, deve possibilitar e assegurar direitos igualitários para distintos grupos sociais, na prática- quando consideramos os índices de violência já explanados aqui- tornam explícitas as dificuldades de garantir a pretensa universalidade cidadã, já que tal sistema também se consolidou “[...] à custa da dissimulação e da ocultação das suas origens na violência [...]” (MBEMBE, 2017, p. 32).

Nesse sentido, alguns grupos historicamente são mais favorecidos por esse sistema do que outros. Tentativas por parte da sociedade civil, de se integrar ao sistema, podem ser percebidas pela mobilização que visa o estabelecimento de políticas públicas. Defrontam-se, no entanto, com preconceitos também históricos que estão intrínsecos a construção social da ideia de indivíduo.

A história da democracia moderna é, no fundo, uma história com duas faces e, até, com dois corpos- o corpo solar, por um lado, e o corpo noturno, por outro. O império colonial e o Estado escravagista- e, mais especificamente, a plantação e a prisão - constituem os principais símbolos do seu corpo noturno. (MBEMBE, 2017, p. 43)

---

<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html>. Acesso em: 02 março. 2020)

<sup>25</sup> Declaração do Deputado Jair Bolsonaro, concedida em uma entrevista a um canal de youtube. (LADO A. 100 frases homofóbicas de Jair Bolsonaro. Revista Lado A, 2016. Disponível em: <https://revistaladoa.com.br/2014/09/noticias/leonardo-boff-critica-marina-silva-por-omissao-recuo-na-questao-lgbt/>. Acesso em 02 março 2020.)

O ambiente escolarizado, portanto, apresenta essa possibilidade ambivalente de: 1) naturalizar a ideia de democracia que perpassa uma cidadania universal, ou, 2) Promover experiências materiais e subjetivas de uma ideia democrática que valorize a diferença/semelhança em sua radicalidade. A segunda opção- opção essa escolhida por nós como a que melhor se aplica ao desenvolvimento dessa pesquisa- oferece a possibilidade de reverter o poder necropolítico, isto é, mecanismo de controle que em última instância, “[...] requer que, por um lado, se reduza o valor da vida e, por outro, se crie o hábito da perda [...]” (MBEMBE, 2017, p. 65).

Embora o tema de gênero apareça dentro das instituições escolares, e boa parte das pessoas envolvidas nesse cotidiano - professores, estudantes e demais profissionais- compreendam a pertinência do tema a partir da percepção geral da diferença existente no tratamento destinado para homens e mulheres na estrutura social, pouco se pode afirmar em relação ao tema da diversidade sexual.

As pautas referentes a superação da diferença salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho, combate a violência contra mulher a partir da lei Maria da Penha, e até mesmo uma discussão mais abrangente sobre comportamentos sociais com base em estereótipos de homens e mulheres, sinalizam um cenário de debate que se encontra posto na medida que divide a opinião pública. Nesse sentido, dentro das escolas é comum atualmente ver professoras- já que 80% de profissionais da categoria são mulheres<sup>26</sup>-, não só de humanas mas também de exatas e biológicas, promoverem discursos que contribuam para um imaginário de mulheres ativas, que possuem escolhas.

Em compensação, o tema da diversidade sexual- mesmo integrando os temas pertinentes ao campo de gênero- raras vezes, aparece na arena pública e também dentro das escolas, sem encontrar resistência. Comportamentos de estudantes em desacordo com o que se concebe como normalidade heterossexista, isto é, orientação sexual que não seja heterossexual; identidade de gênero distinta da binária homem/mulher ou que seja trans; ainda são assuntos tabus dentro desse espaço. O reconhecimento da temática da diversidade sexual a título de política pública, devido aos altos índices de

---

<sup>26</sup> Segundo o censo escolar de 2018.

violência infringidos a essa população no país e atendendo a reivindicação dos movimentos sociais, perpassam a instituição escolar como um locus propício a fomentar debates e construir uma noção de cidadania, e se materializou em leis e programas desde 2004.

A articulação dos movimentos sociais para tencionar os representantes políticos a incluir na agenda pública políticas específicas para grupos que historicamente não puderam usufruir de uma cidadania plena, intensificaram-se a partir dos anos 2000. Dentre esses movimentos podemos citar o movimento negro, de mulheres e o LGBT.

A eleição das políticas sociais como agenda prioritária de governos a partir de 2003, culminou, para a população LGBT, com o lançamento do programa “Brasil Sem Homofobia” pela secretaria de direitos humanos da presidência da época, e que teve como um de seus desdobramentos a Conferência Nacional LGBT, em 2008, movimento esse precedido de conferências municipais e estaduais sobre o tema. A aglutinação nesses espaços de pessoas representantes de organizações LGBTs e do poder público, materializaram-se no primeiro Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, lançado no dia 14 de maio de 2009, e no estado do Paraná no intitulado “Plano Estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)”.<sup>27</sup>

Entre as metas do Plano Nacional, a educação foi contemplada na página 17 em pelo menos três itens, sendo eles: 1) no item 5.27 na “Produção de conhecimento sobre o tema LGBT: gerar e sistematizar informações sobre a situação de vida da população LGBT a fim de subsidiar a implementação de políticas públicas em defesa de seus direitos sociais”; no item 5.29 que estabeleceu a “Educação e informação da sociedade para o respeito e a defesa da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero”; e no item 5.29 “Inserção do enfrentamento à homofobia e à discriminação de gênero nos programas educativos desenvolvidos pelos órgãos municipais, estaduais e distrital de assistência social”.

Tais leis sinalizam um avanço do trabalho com a temática e forçaram os

---

<sup>27</sup> Exploraremos melhor esse contexto no segundo capítulo.

estados e municípios a elaborarem formações para capacitar os profissionais em relação ao trabalho com o tema. Essa capacitação, no entanto, defrontou-se com os preconceitos e estereótipos em relação ao tema, que os próprios profissionais da educação carregam a partir de suas trajetórias de vida.

A efetividade da política perpassa a atuação de professores e demais profissionais da educação pois são eles que, na ponta do processo, estão envolvidos diretamente com a efetivação dessas políticas públicas. Desse modo, a formulação top-down<sup>28</sup> desse tipo de política, transforma o professor em um *burocrata a nível rua*, isto é, quem efetivamente realiza a implementação da política:

As pesquisas sobre burocracia do nível da rua, por sua vez, focalizam especificamente a atuação dos funcionários públicos que lidam diretamente com os cidadãos, como os professores, médicos, guardas etc. Nessas análises, aqueles funcionários que comandam os funcionários do nível da rua, mas que não compõem o alto escalão, os aqui chamados burocratas de médio escalão – como diretores de hospitais e escolas –, não são objeto de estudos. (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2018, p. 212)

As políticas formuladas a partir desse modelo, no entanto, podem ser visualizadas também como uma forma dos governantes e legisladores não se comprometerem com a eventual falha dessas políticas, na medida que se alega que o problema não seria o planejamento mas sim sua efetivação já que “ [...] se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos) [...] p. 47. Nesse caso, há uma simplificação do entendimento da ideia de implementar políticas, pois a reduz a um esquema autoritário.

Nota-se, em detrimento dessa visão, que as ações sociais pertinentes a esse processo de implementação são mais complexas, pois se desdobram na discricionariedade dos implementadores, isto é, no uso da flexibilidade em meio ao processo burocrático – jurídico. Desse modo, a discricionariedade pode ser usada até mesmo como uma maneira de responder ao modelo impositivo top-

---

<sup>28</sup> Tipo de formulação de políticas públicas que é feita de cima-para- baixo.

down, já que permite aos agentes a maleabilidade na condução processual de uma política pública.

No que se refere a temática da diversidade sexual, nos valeremos de tal discricionariedade para escolher os caminhos adequados em conjunto com os estudantes, com base nas trajetórias e demandas específicas de uma turma, para a implementação das políticas nacionais e estaduais sobre o tema nesse contexto.

No segundo capítulo exploraremos o histórico dos debates acadêmicos que explicitaram a importância do campo de gênero e sexualidade, bem como as conferências e as políticas públicas que visaram estabelecer metas para a efetivação dos direitos LGBTQ+. A partir do histórico, analisaremos a inserção desses debates na educação básica do Paraná no que concerne a pessoas trans - população mais vilipendiada dentro daquelas que compõe o acrônimo LGBTQ+.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PARANÁ: A TEMÁTICA TRANS E TRAVESTI NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

O capítulo em questão realizará uma análise sócio histórica das políticas públicas de gênero e sexualidade no estado do Paraná, especificamente a partir da temática trans e travesti na educação básica. Para tanto, realizamos uma retrospectiva histórica do campo acadêmico gênero e sexualidade e sua conexão com as políticas públicas, na primeira parte do capítulo; Em um segundo momento, abordamos o contexto do Paraná em relação as políticas de gênero, com o recorte na educação básica. Elegemos a questão trans e travesti, dentro dessa etapa da educação, para pensar sobre a formulação e implementação das políticas públicas. Em um terceiro momento, trouxemos algumas entrevistas com professores (burocratas à nível de rua) sobre a promoção da cidadania trans e travesti nas escolas em que esses profissionais já trabalharam. Na última parte, realizamos as considerações finais à luz da discussão de análise das políticas públicas.

Esse capítulo voltado para o enfoque jurídico e subjetivo da presença trans e travesti na educação, partiu das minhas experiências recorrentes na escola quando imersa em turmas com estudantes trans ou travestis. Esses estudantes não usufruíam do reconhecimento legalmente outorgado em relação aos seus nomes sociais na documentação e chamada, bem como não tinham um acompanhamento pedagógico que desse conta das questões sócio emocionais que vivenciavam na escola, como por exemplo ser tratado ou tratada de modo exótico pelos colegas, professores, e área pedagógica.

#### **3.10 campo de gênero e as políticas públicas.**

O Campo de gênero e sexualidade enquanto área de conhecimento científico, difunde-se a partir dos anos 1950 com autoras como Simone de Beauvoir (1908- 1986) a partir de sua obra intitulada *O segundo sexo*, publicada



inicialmente em 1949 e que teceu críticas a uma estrutura de poder que tenta subjugar mulheres. Essa obra, desse modo, foi preponderante na apreensão do gênero enquanto categoria analítica. A escritora e filósofa representa um marco na produção feminista pois sintetizou o pensamento da ainda incipiente produção acadêmica sobre a maneira de se pensar o lugar destinado as mulheres dentro das sociedades, promovendo, desse modo, uma interpretação estrutural sobre a sujeição das mulheres. Sua produção teve um grande impacto pois Beauvoir conseguiu demonstrar como as mulheres eram pensadas enquanto pessoas de segunda classe devido a seu equipamento biológico reprodutor distinto em relação ao dos homens.

A autora, desse modo, propôs uma nova maneira de interpretar a sociedade a partir dessa crítica estimulando que fossem repensadas a relação de poder entre os gêneros e também com outros recortes sociais de outros grupos.

A MULHER? É muito simples, dizem os amadores de formulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto “fêmea” soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso, se dele dizem: “É um macho! ”. O termo fêmea é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. (BEAUVOIR; 1980, p.25)

Na década de 1960, a maneira de olhar e compreender a esfera do poder, ou seja, de quem ou quais grupos tinham poder na configuração social, acabou sofrendo uma mudança considerável. O poder que anteriormente a década de sessenta era visto como fixo, ou pertencente a apenas um polo - o burguês ou o grupo que tinha mais dinheiro em relação aos mais pobres; os homens em relação às mulheres; os brancos em relação aos negros; E os heterossexuais em relação aos homossexuais e lésbicas - passou a ser analisado a partir das micro relações de poder, pois cada micro configuração social tem uma relação de poder fragmentada.

Esse poder fragmentado, segundo Foucault (1988) sempre se encontrava em correlação com estruturas maiores de poder, sendo essa lógica o que possibilitava a concatenação de opressões sociais em nível macrossocial e

micro social. Essa configuração do poder opressivo manifestado no ambiente público e o privado foi denunciada pelos projetos políticos de alguns movimentos sociais.

Essa lógica do poder residual permitia que, por exemplo, mulheres brancas tivessem determinados privilégios em relação às mulheres negras; Homens brancos tivessem determinados privilégios em relação a homens negros ou gays e até fossem uma fonte de opressão desses segundos; gays brancos tivessem privilégios em relação a não- brancos, independente da sexualidade; e assim por diante. Isso aconteceria, segundo o autor, pois seriam as estratégias de poder utilizadas para determinado fim.

A apreensão do controle da sexualidade enquanto mecanismo de poder que visa “essencializar” determinadas práticas afetivo- sexuais em detrimento de outras, foi apontada por Michel Foucault em sua obra *A história da sexualidade* nos anos 1980. Segundo o autor, a obliteração de comportamentos sexuais ou experiências de gênero distintas da cis heteronormativa, configuravam um dispositivo de sexualidade que interessava a determinados grupos tanto da estrutura social – como as classes abonadas- como as categorias profissionais- como os médicos.

Nessa obra de 1988, o autor produziu uma analítica do poder a partir do esclarecimento das estratégias e dispositivos usados pelos discursos de poder que podem ser veiculados por pessoas ou grupos no intuito de exercer algum tipo de domínio ou influência em relação a algum aspecto da sociedade.

Em suma gostaria de desvincular a análise dos privilégios que se atribuem normalmente à economia de escassez e aos princípios de rarefação, para, ao contrário, buscar as instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos); Gostaria de fazer a história dessas instâncias e de suas transformações [...] (FOUCAULT; 1988, p. 17)

O autor fala do dispositivo da sexualidade enquanto uma das maneiras de produzir discursos em relação ao sexo e aos comportamentos pertinentes a ele. Esse dispositivo seria o conjunto de práticas que permearia as instituições

sociais como a escola, a família, a igreja, e também o universo jurídico; seu objetivo seria ditar determinadas práticas consideradas 'normativas', de acordo com essas instituições, em relação a sexualidade. O poder discurso sobre os corpos, isto é, o estabelecimento por esse dispositivo de comportamentos considerados 'corretos' em detrimento de outros considerados como 'incorretos', é o modo pelo qual o poder é exercido. Assim sendo o jogo de poder está posto na maneira pela qual o domínio sobre o sexo acontece, ou seja, quais são os discursos que legitimam a ou deferem determinados comportamentos.

O saber- poder usado para elaborar essas estratégias também estabeleceu um discurso sobre determinada "matriz sexual"<sup>29</sup> que seria adequada, isto é, práticas relacionadas a sexualidade que estariam dentro do que se queria como almejado. Desse modo, os modos de gerenciar o corpo e performá-lo<sup>30</sup> foram perpassadas por discursos normativos que visaram o estabelecimento comportamentos e práticas dentro do imaginário social.

No que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma "ordem" que funciona, ao mesmo tempo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei. E, enfim, que o poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz- se a regra. A forma pura do poder se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico-discursivo. (FOUCAULT; 1988, p.80)

A discussão acadêmica de gênero e sexualidade não se deu à revelia do campo das políticas públicas, pois a aquisição de direitos tanto pelas mulheres quanto por pessoas que integram o espectro da diversidade sexual- LGBTs- encontra-se intrínseco ao desenvolvimento desse debate acadêmico. Os pressupostos legais que subsidiaram os avanços em relação as políticas

<sup>29</sup> Matriz sexual entendida aqui como os discursos que visaram a fixação das práticas binárias relacionadas a sexualidade.

<sup>30</sup> O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos, e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. (BUTLER; 2003, p. 200)

públicas para LGBTs em muitos países incluindo o Brasil, foram a declaração universal dos direitos humanos de 1948, também os princípios de Yogyakarta de 2006.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, garante o respeito a orientação sexual e identidade de gênero a partir dos incisos:

Art. 2 Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição; (ONU, 1948, p 5)

Art. 7 Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948, p. 6)

Art. 12. Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques. (ONU, 1948, p. 8)

Já os princípios de Yogyakarta é um documento que trata dos direitos humanos em relação a diversidade sexual. Essa conferência que culminou no documento, aconteceu na Indonésia em 2006 e reuniu ativistas do movimento LGBT+ e especialistas em direitos humanos, que convencionaram uma legislação internacional em relação a população que compõem o acrônimo LGBT+. Os princípios, desse modo, materializam-se tendo como pano de fundo as violências estruturais que essa população é submetida:

Violações de direitos humanos que atingem pessoas por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero, real ou

percebida, constituem um padrão global e consolidado, que causa sérias preocupações. O rol dessas violações inclui execuções extrajudiciais, tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos humanos. Estas violações são com frequência agravadas por outras formas de violência, ódio, discriminação e exclusão, como aquelas baseadas na raça, idade, religião, deficiência ou status econômico, social ou de outro tipo (YOGYAKARTA, 2007, p. 7).

O documento, assim sendo, apresentou 29 princípios que visaram assegurar “[...]a obrigação dos Estados de assegurar a todas as pessoas proteção eficaz contra discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero” (YOGYAKARTA, 2007, p. 8), e cada um dos princípios “[...] é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados” (YOGYAKARTA, 2007, p. 8).

Dentre os princípios apresentados no documento, apresentaremos aqui o décimo sexto, intitulado de *Direito à Educação* pois ele assegura que “[...] toda pessoa tem o direito educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características. ”(YOGYAKARTA, 2007, p. 24) e coloca enquanto medidas cabíveis aos estados:

a) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos e das estudantes, funcionários/as e professores/ as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero;

d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionadas a essas características;

e) Assegurar que leis e políticas deem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/ as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio;

f)Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa (YOGYAKARTA, 2007, p. 24).

Essas legislações internacionais influenciaram modificações na Constituição Federal em relação ao respeito a diversidade sexual e, como resultado ao adensamento das discussões sobre a temática, esses avanços também foram incluídos de modo progressivo em documentos como o Plano Nacional dos Direitos Humanos –PNDH. A partir da menção dos direitos para a população LGBT+ no PNHD II, de 2002, - que contou com 15 ações a serem adotadas pelo governo sobre o tema- um plano específico para essa população foi lançado em 2004 intitulado “Brasil Sem Homofobia” que tinha como objetivo incentivar e fomentar iniciativas de diálogo sobre cidadania LGBT em instituições públicas, privadas e de iniciativa civil.

Ao elaborar o documento o governo federal da época “[...]reconhece a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras que desde os anos 80 vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais” (BRASIL, 2004) e estabelece enquanto objetivo primordial “[...]a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos (BRASIL, 2004).

Como justificativa para o programa, o documento discorre sobre a violência infringida principalmente contra travestis e transexuais, mas também sobre outras formas de violência como as que envolvem “[...] familiares, vizinhos, colegas de trabalho ou de instituições públicas como a escola, as forças armadas, a justiça ou a polícia” (BRASIL, 2004, p.17).

O momento propício governamental de 2003 em diante, em que as políticas sociais, transformaram-se em agenda prioritária, beneficiou a proliferação do debate sobre gênero e sexualidade, em específico sobre a temática LGBT. Desse modo, duas conferências nacionais sobre cidadania LGBT se concretizaram – essas precedidas de conferências estaduais- bem como um plano nacional de cidadania LGBT que forçou estados a incluírem a temática enquanto agenda política. A educação, desse modo, também foi contemplada com a inclusão do tema nos currículos.

### 3.2 Gênero e sexualidade no paraná.

No paraná a primeira conferência estadual sobre cidadania LGBT<sup>31</sup> aconteceu em abril de 2008 e foi intitulada *O caminho Para Garantir a Cidadania de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais*, mesmo título da conferência nacional que aconteceu no mesmo ano. O evento foi composto por representantes dos movimentos sociais LGBTs, Ongs, o poder público representado na figura do Estado e pessoas da sociedade civil. A conferência contou com 180 pessoas inscritas e ao final dela 126 propostas foram convencionadas com o objetivo de serem levadas para a conferência nacional. No mesmo ano, no mês de julho, foi realizada a primeira conferência nacional.

No ano de 2010, como consequência dos debates nacionais e estaduais sobre a temática LGBT, o Estado do Paraná idealizou um texto preliminar nomeado de “Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” que contava com um glossário com termos de gênero e sexualidade, trazidos didaticamente a partir da perspectiva acadêmica; entre os termos do glossário havia: Cultura, diferença, currículo, gênero, direitos sexuais, estereótipo, homofobia, identidade de gênero etc.

O texto foi elaborado por pesquisadoras desse campo de estudo, e trouxe uma retrospectiva histórica aliada a uma discussão atual da temática:

Considerando os ‘novos’ sujeitos sociais, os ‘novos’ problemas pedagógicos e as ‘novas’ experiências escolares, além das relações de poder presentes nos textos pedagógicos, as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná tomou como ponto de partida um questionamento sobre a própria ideia de diretrizes. Ao reconhecer o texto pedagógico como um campo de disputas e relações de saber-poder, que por sua vez produz um conjunto normativo de práticas pedagógicas que acabam por se configurar em processos de exclusão de saberes

---

<sup>31</sup> O termo GLBT foi usado com acrônimo na época dessa primeira conferência estadual, e sua mudança para a sigla LGBT veio após a primeira conferência nacional. Optamos por usar o segundo termo nesse trabalho.

e de sujeitos, estas diretrizes se propõe a inventar um outro lugar para a reflexão pedagógica (PARANÁ, 2010).

A segunda conferência estadual ocorreu em outubro de 2011 e foi intitulada de *Por um País Livre da Pobreza e Discriminação, Promovendo a Cidadania LGBT*. Ela foi organizada, do ponto de vista da participação, do mesmo modo que a primeira conferência, e como resultado a ela 101 metas foram tiradas com o objetivo de fomentar políticas públicas para essa população na área de educação, saúde, direitos humanos, mercado de trabalho, segurança pública etc.

Um documento intitulado de *Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LBGT) do Paraná* foi articulado em 2013 a partir das propostas dessa segunda conferência estadual. Esse plano estadual foi uma tentativa de orientação sobre como efetivar a cidadania LGBT em diversos espaços:

O plano orienta-se pelos princípios da igualdade, respeito à diversidade, equidade, laicidade estatal, universalidade das políticas públicas, justiça social, transparência dos atos públicos, participação social e controle social. Suas ações refletem a avaliação qualitativa e quantitativa das propostas aprovadas nas conferências e visam a garantia dos direitos de todas e todos à justiça, educação, saúde, segurança pública, assistência social, cultura, moradia, alimentação, proteção a maternidade e infância, lazer, trabalho, dentre outros. Assim, é fundamental que essas políticas contemplem todos os segmentos da sociedade, atentando para orientação sexual, identidade de gênero, raça/etnia, origem social, nacionalidade, profissão, religião, idade, situação migratória, deficiências e baixa mobilidade (PARANÁ, 2013, p.15).

Como objetivo geral o plano estabelece “[...] Propiciar subsídios para a construção e implementação de políticas públicas voltadas à promoção e defesa dos direitos individuais e coletivos da população LGBT do Paraná” (PARANÁ, 2013 p. 28). Em relação a educação, o documento trazia 8 ações a serem desenvolvidas na educação básica, com metas específicas para cada uma dessas ações, indicadores, parcerias, prazo e recursos.

Dentre as oito, destacaremos aqui a ação 4 que discorria sobre a



permanência de estudantes travestis e transexuais - pois são o grupo que mais sofre violência estrutural em relação as outras identidades do acrônimo LGBT:

FOTOGRAFIA 1: AÇÕES, METAS, INDICADORES, PARCERIA, PRAZO E RECURSOS.

4. Promover o acesso e permanência das/dos travestis e transexuais na Educação Básica e Superior, com respeito a sua identidade de gênero, garantindo o ensino e aprendizagem, bem como o acesso seguro aos banheiros e ao uso do nome social, evitando situações vexatórias e diminuindo seu contexto de vulnerabilidade.	4.1. Inserir em todas as formações em Gênero e Diversidade Sexual uma discussão específica sobre a normativa do nome social, debatendo a sua importância como política de afirmação.	4.1 Divulgar amplamente as normativas oficiais da SEED para toda a comunidade por diversos meios.	Secretaria de Estado da Comunicação Social	Contínuo	Tesouro do Estado
	4.2. Estabelecer parceria com as Secretarias de Estado da Saúde; Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Segurança Pública e, Movimentos Sociais para divulgar a normativa do nome social, inclusive nos pontos de prostituição de travestis e transexuais no Estado do Paraná.	4.2 Realizar no mínimo seis campanhas de divulgação até 2014.	Parceria com as Secretarias de Estado da Saúde; Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Segurança Pública e, Movimentos Sociais	Médio	2013 - 2014

fonte: (PARANÁ, 2013, p. 34).

Nesse trabalho daremos enfoque as ações contidas no plano estadual de cidadania LGBT do paraná, que versam especificamente sobre pessoas trans e travesti na educação. Como recorte entre as etapas as modalidades de educação, escolhemos a educação básica e a metodologia consistirá em uma entrevista estruturada com cinco questões que foram aplicadas a quatro professores da rede estadual de ensino.

Não objetivamos produzir generalizações, pois o contexto escolar   diverso social e geograficamente, entretanto, intentamos realizar inferências a luz de alguns autores do campo de políticas públicas, como forma de compreender o processo de formação de agenda, bem como aplicação dessas políticas.

O plano estadual, na página 34, fornece subsídio jurídico e de encaminhamento metodológico sobre o modo de promover a cidadania de pessoas transexuais e travestis dentro das instituições de ensino.   recomendado, com base no documento, que gestores e diretores de instituições de ensino, realizem ações de combate a transfobia por meio da elaboração de

diálogos com a comunidade escolar que tenham o intuito de estimular a compreensão social e o respeito sobre estudantes travestis ou trans.

Normativas jurídicas anteriores e posteriores ao lançamento do plano estadual, conferem algumas indicações de quais possíveis diálogos podem acontecer na prática: A lei estadual nº 16.454/10 de 17 de maio de 2010 institui o Dia Estadual de Combate a Homofobia; A Orientação Conjunta nº 02/2017-SUED/SEED discorre sobre a inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno e/ou da aluna menor de 18(dezoito) anos; O artigo sexto da resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, estabelece que “deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito” ( PARANÁ, 2015). Nesse sentido ações que corroborem o conteúdo dessas leis enquanto diretrizes sociais, devem ser pensadas dentro das instituições de educação básica que tenham ou não estudantes trans ou travestis, como forma de desenvolver subjetividades positivas sobre esses corpos nesses espaços.

Pensando nos conteúdos outorgado pelas leis citadas acima, e no professor enquanto um dos profissionais dentro da instituição escolar responsável por colocá-las em prática ou observar o trato da temática, apresentaremos no próximo item algumas entrevistas com docentes de sociologia do Paraná e suas percepções ou experiências na escola com a temática trans/travesti.

### **3.3. As entrevistas.**

Entrevistamos, usando as redes sociais, quatro professores sobre as possíveis ações que eles já haviam presenciado em relação a cidadania de estudantes trans ou travestis, dentro das escolas nas quais eles haviam trabalhado ao longo de sua trajetória enquanto docente, e se avaliavam as ações enquanto efetivas. Tais entrevistas são mobilizadas aqui de maneira exploratória ao tema, e os entrevistados foram escolhidos por nós devido a pluralidade de experiências na educação básica em distintos lugares da cidade e região

metropolitana, bem como retorno rápido das mensagens.

Os professores escolhidos eram formados, em sua maioria, em Ciências Sociais com exceção de um professor que tinha sua primeira formação em História e Ciências Sociais como segunda. Esses profissionais, desse modo, devido a formação e familiarização com a área de Ciências Sociais, conheciam conteúdos de gênero e sexualidade pois eles estão presentes e atravessam as disciplinas de antropologia, sociologia e ciência política a partir dos anos 1960.

As perguntas aplicadas visaram saber 1) nome completo dos entrevistados 2) Formação 3) Quantas escolas já haviam trabalhados enquanto professor de educação básica 4) Em quais dessas escolas presenciou ações em relação a promoção da cidadania de alunos/as transexuais e travestis 5) Se essas ações foram interpretadas por eles enquanto efetivas.

Como respostas, uma das professoras entrevistadas - um que já trabalhou em 8 instituições- respondeu que as ações presenciadas foram *“falas sobre o uso de preservativos e a proteção contra DSTs, durante a palestra foi citado os maiores grupos de riscos, nos quais segundo a palestrante era a comunidade LGBT. Sobre a garantia de cidadania, somente em relação a saúde, nesses casos”* (PROFESSORA 1). A professora julgou efetivo *“no sentido da informação e problematização da importância do uso de preservativos”* (PROFESSORA 1).

Já o segundo professor entrevistado (professor 2) que trabalhou em duas escolas, respondeu que havia presenciado ações a partir de um professor *“Em uma das escolas um professor (homossexual), liderou um grupo de estudantes de várias séries diferentes para realizar atividades de contraturno em que se discutia diversidade e diversos ensaios de apresentações era feitos (coreografia de músicas, declamação de poesia) que acabam sendo apresentadas em eventos da escola (eventos culturais, reunião de pais, reunião de corpo docente...).* Os estudantes participantes, de modo geral, não eram transexuais, mas tinham identidade com alguma das siglas no acrônimo LGBTQ+” (PROFESSOR 2).

Em relação a efetividade, o professor respondeu que *“Essa iniciativa do professor foi o único esforço que percebi nas duas escolas que trabalhei durante minha atuação na educação básica, que mesmo não sendo direcionada aos estudantes travestis/transexuais, apresentou resultados importantes naquela escola. Algumas estudantes passaram a ter uma apresentação visual e postura*

*mais relacionadas aos que se entende como mulher. Nesse sentido subjetivo considero (nessa observação muito superficial) uma experiência de êxito, mas quando eu penso nos outros funcionários da escola (corpo docente, administrativo, auxiliares de serviços gerais) e outros estudantes (que não integravam o grupo), não existia uma compreensão muito clara do significado do trabalho daquele professor. Era muito mais perceptível que o esforço dele era reduzido as performances nos eventos da escola e que aquilo não estabelecia um vínculo direto com uma ação afirmativa” (PROFESSOR 2).*

Os outros dois professores entrevistados, que já trabalharam em 12 e 6 escolas respectivamente, responderam que 1) nunca haviam presenciado nada- professor 3; 2) com exceção da presença da temática nas aulas de sociologia, nunca tinha presenciado outras ações- professor 4. Ambos não responderam sobre a efetividade.

De acordo com as entrevistas, a abordagem da temática esteve ligada a pressupostos a um discurso médico (prevenção as doenças sexualmente transmissíveis) ou foi mobilizada a partir de um professor gay, isto é, que integra o acrônimo LGBT. O modo como o discurso médico, ainda que com finalidades profiláticas, foi mobilizado tendo como “grupos de riscos” a população LGBT, demonstra um certo preconceito em relação aos comportamentos afetivo- sexuais dessa população, pois foi interpretado e exposto pelo palestrante enquanto promíscuo; isto é, pessoas cis heterossexuais também fazem parte do grupo de risco na medida em que se encontram envoltos em relações sexuais que não prezam pelos métodos de proteção contra DSTs.

Já a abordagem da transexualidade a partir de atividades no contraturno pensadas por um professor gay, com base no conteúdo de gênero e sexualidade, sinalizam que o encargo desse conteúdo está relacionado com o lugar social desse professor dentro de uma estrutura de gênero. Desse modo, a iniciativa da atividade partiu do professor que integra o espectro da diversidade sexual e embora tenha sido efetiva na medida que mobilizou o esclarecimento de estudantes sobre a temática, o docente pode ser interpretado como aquele a quem esses assuntos cabem dentro da escola, tirando uma responsabilidade institucional.

### 3.4 Considerações finais com base na análise de políticas públicas.

O campo de estudo das políticas públicas surgiu nos Estados Unidos tinha o objetivo de analisar as ações práticas governamentais, em detrimento das teorias do Estado. Na Europa, assim sendo “[...]a área de política públicas vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado [...]” (SOUZA, 2006, p. 22). O estudo das políticas públicas inicialmente era uma subárea da ciência política, e preocupava-se “[...]entender como e por que os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2006, p. 22).

Já o uso das políticas públicas para a tomada de decisões governamentais, têm sua origem na Guerra Fria quando um grupo de pesquisadores de muitas áreas como matemática, engenharias, sociologia, ciência política, juntou-se para integrar uma equipe interessada em “[...]mostrar como uma guerra poderia ser conduzida como um jogo racional. (SOUZA, 2006, p 23).

A definição de política pública é polissêmica pois cada autor/a, de acordo com a perspectiva teórica pela qual é orientado, significará de modo distinto o termo. De maneira geral, no entanto:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26)

A partir da recuperação histórica das políticas públicas de gênero e sexualidade, é possível inferir que o processo da formulação de políticas públicas sobre a temática, sinaliza além de um envolvimento da sociedade civil pautando reivindicações para a população LGBT, uma agenda de governo que elegeu as políticas sociais como demanda prioritária. As políticas sociais, assim sendo, são

as “[...]ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais[...]” (HOFLING, 2001, p 31). Nesse sentido, é notável um híbrido entre dois mecanismos que por muito tempo dominaram a análise de implementação dessas políticas: Os modelos Top-Down e a Bottom-up.

No modelo top- down, de cima para baixo, as etapas para a implementação de políticas são definidas por agentes interpretados como apolíticos, isto é, sujeitos que utilizariam da racionalidade burocrática administrativa para definir e controlar a política pública do começo ao fim. Quando pensamos a educação escolarizada a partir desse modelo, temos que:

Todo o poder em termos de recursos humanos está fortemente centralizado, apesar de os governos, no Brasil, terem pouca possibilidade de punirem com mais rigor o funcionalismo. Além disso, alguns recursos podem ser passados, pelas secretarias, de forma diferenciada por escola – e os critérios vêm de cima. O fato é que o sistema escolar brasileiro é rede- orientado[...]” (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2018, p. 220).

Já no modelo Bottom- up, de baixo para cima, existe uma percepção da impossibilidade do controle total das etapas de formação e implementação da política pública, visto que os atores sociais interagem e têm expectativas distintas em relação a efetivação da política. Ou seja, o modelo reconhece que pode ser que exista ou não, uma convergência de interesses entre cidadãos e as propostas.

[...]na perspectiva bottom-up, compreende-se o processo de criação de políticas públicas como algo contínuo, envolvendo formulação, implementação e reformulação. Assim, a implementação passa a ganhar uma dimensão criativa, ultrapassando a definição restrita de uma mera operacionalização técnica, e os agentes implementadores passam a ganhar destaque enquanto “variável explicativa” do processo. [...] (OLIVEIRA; CARVALHO, 2019, p 154).

Desse modo, a implementação de uma política pode gerar novas políticas na medida que há uma negociação de interesses de outros agentes que não aqueles do alto escalão burocrático imbuídos do poder jurídico- administrativo

de formulação da política. A análise de política, portanto, “[...]busca entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política pública em si.” (SERAFFIM, 2012, p 122).

Nesse sentido, a partir do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LBGT) do Paraná, em específico sobre as medidas relacionadas a educação no que concerne pessoas trans e travestis; E as respostas dos quatro professores enquanto os burocratas à nível de rua, isto é, “[...]funcionários públicos que lidam diretamente com os cidadãos, como os professores, médicos, guardas etc (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2018, p. 212), podemos inferir que a existência da política não garante sua aplicação.

*Os burocratas de rua-* nesse caso os professores- e os agentes de médio escalão que são “[...]aqueles funcionários que comandam os funcionários do nível da rua, mas que não compõem o alto escalão” (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2018, p. 212) - interpretados aqui como os diretores e coordenadores pedagógicos- negociam durante o processo de implementação da política, com base em suas expectativas e interesses. A discricionariedade enquanto “[...]uma liberdade relativa que esses burocratas têm para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e sanções a serem distribuídos aos cidadãos.” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2019, p 155) é usada pelos diretores e professores no cotidiano escolar.

O processo de formulação e implementação de uma política pública como essa, assim sendo, pode suscitar novos questionamentos e estratégias políticas pois “[...]as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados.” HOFLING, 2001, p.35).

Novos encaminhamentos, portanto, fazem-se presentes pois: A cidadania Trans ou Travesti não é abordada por falta de conhecimento sobre o tema? Dentro da rotina docente, qual o tempo que profissionais da educação tem para se atualizarem? Como a secretária de educação tem articulado as formações de gênero e sexualidade; A temática trans/travesti tem sido contemplada? Existe uma resistência dos gestores em abordar o assunto devido ao preconceito? A mobilização do assunto deve ficar ao encargo dos profissionais LGBTs? A temática só deve ser contemplada se houver estudantes

trans/travestis na escola?

Tais questões permanecem abertas e não conseguiremos saná-las nessa pesquisa. Nos próximos capítulos, entretanto, voltaremos a pensar sobre a transexualidade na educação básica em dois momentos: A partir de uma aluna trans presente na escola, mencionada no próximo capítulo; e na intervenção pedagógica durante a terceira etapa de atividades.

#### **4. A ESCOLA.**

No capítulo em questão contextualizaremos a escola partindo do bairro e de seu entorno para situarmos as condições sócio históricas dessa instituição específica. A partir dela realizaremos a descrição de algumas observações etnográficas para tornar explícito como as pessoas e os procedimentos burocráticos que fazem parte de sua estrutura organizacional, São atravessadas direta ou indiretamente pela interseccionalidade das categorias de gênero, sexualidade, raça e classe.

No segundo momento desse capítulo apresentaremos como foi realizada a intervenção pedagógica nesta escola, bem como os modos de avaliar e refletir sobre tal prática.

##### **4.1 Contextualização da instituição escolar.**

tmunicípio de Curitiba- PR, no bairro Campo de Santana considerado parte da periferia de Curitiba. O bairro Campo de Santana passou a vivenciar uma expansão a partir da década de 70, e nele se concentraram inicialmente trabalhadores do campo migrantes do interior do Paraná pois era uma região mais em conta do ponto de vista monetário para essas pessoas, consequência da infraestrutura ainda nascente nesta região (LIMA; MENDONÇA,2001).

Embora Curitiba seja reconhecida nacional e internacionalmente devido ao histórico de criatividade quando se trata da urbanização das áreas nobres da cidade, as áreas periféricas se constituíram a partir da segregação sócio espacial



dos mais pobres, pois historicamente “o poder público fixou e concentrou a população de baixos rendimentos em conjuntos habitacionais populares ou loteamentos periféricos distantes das áreas valorizadas da cidade” (CARVALHO, 2014).

Somente a partir de 2009 com base nos debates em voga sobre urbanização e considerando o lançamento do projeto nacional de habitação intitulado PMCMV (Programa Minha Casa Minha Vida), o poder público nacional – e também no município de Curitiba- passou a estruturar políticas que amenizaram de modo mais abrangente, a exclusão social dessas populações (CARVALHO, 2014).<sup>32</sup>

O bairro Campo de Santana devido ao seus amplos lotes e áreas verdes, foi escolhido em 2008 para comportar a primeira aldeia urbana do país, de nome Kakané Porã que congrega três etnias: Xetá, Guarani e Kaingang. A aldeia, resultado da negociação entre lideranças indígenas e a COHAB- Companhia de Habitação Popular de Curitiba-, surgiu como possibilidade de promover a territorialidade de indígenas que, historicamente, precisaram se deslocar para a região urbana devido a condições de sustento, educação, atendimento médico. A presença indígena, desse modo, compõe a miscelânea etnicorracial e também cultural do bairro, mesmo que muitos moradores da região desconheçam esse fato.

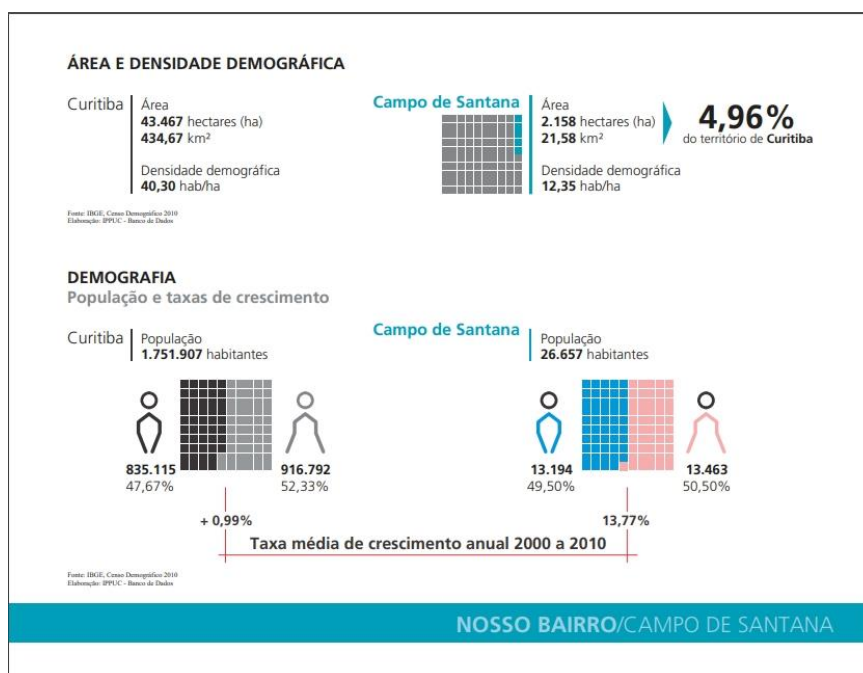
O censo demográfico do IBGE de 2010 sinalizou que o bairro contava com uma população total de aproximadamente 26.000 habitantes:

Foto 2- taxa de crescimento<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Para mais informações, ver os trabalhos intitulados “A metrópole e o planejamento urbano: revisando o mito da Curitiba- modelo” de Laisa Stroher; E “City Marketing: a nova face da gestão da cidade no final do século”, de Ana ribeiro e Fernanda Garcia.

<sup>33</sup> IPPUC. Campo de santana. Disponível em : <<https://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/71-Campo%20do%20Santana.pdf>> Acesso em 30 de março de 2020.



Fonte: IPPUC, 2015.

Entretanto, entre os anos de 2017 e 2018, o bairro já concentrava aproximadamente 45.000 habitantes, sendo a maioria desses moradores trabalhadores que se deslocam para outros bairros da cidade para trabalhar.

Foto 3- População estimada entre 2017 e 2018<sup>34</sup>

População Estimada, segundo os bairros de maior crescimento - 2017-2018

Bairros	População Estimada			Crescimento	
	2017	2018	Percentual	Absoluto	Percentual
Curitiba	1.908.359	1.917.185	0,46%	8.826	100%
Campo de Santana	45.023	46.060	2,30%	1.036	11,74%
Tatuquara	68.408	69.290	1,29%	882	9,99%
Cidade Industrial de Curitiba	187.423	188.247	0,44%	824	9,33%
Sítio Cercado	127.991	128.695	0,55%	703	7,97%

Fonte: IBGE, IPPUC

Elaboração: IPPUC - Gerência de Informações

<sup>34</sup> BEM PARANÁ. Campo de Santana, Tatuquara, e CIC foram os bairros que mais cresceram em Curitiba. Disponível em : <[https://www.bemparana.com.br/noticia/campo-de-santana-tatuquara-e-cic-foram-os-bairros-que-mais-cresceram-em-curitiba#.XyC\\_IIVKiUk](https://www.bemparana.com.br/noticia/campo-de-santana-tatuquara-e-cic-foram-os-bairros-que-mais-cresceram-em-curitiba#.XyC_IIVKiUk)> Acesso em: 30 de março de 2020.

Fonte: site bem paraná, 2018.

Uma parcela desses habitantes se destacam devido a seu poder aquisitivo que se desdobra no tamanho de suas imensas chácaras na paisagem do bairro. Muitas dessas antigas famílias que moravam na região, nomeiam atualmente algumas ruas a partir de seus sobrenomes como por exemplo a avenida que corta o bairro em questão, Rua Delegado Bruno de Almeida.

As escolas do Campo de Santana integram a regional bairro novo, cuja totalidade de institui es estaduais gira em torno de 18 colégios, esses atendendo o fundamental II (a partir do sexto ano) e o ensino médio.

O colégio estadual escolhido para interven o foi a escola em que eu trabalhava em 2019, institui o essa escolhida a partir da distribui o de aulas para professores PSS- Processo Seletivo Simplificado do Paraná. Esse tipo de contrato   destinado a professores formados que não são concursados, isto  , não integram o quadro QPM - Quadro Próprio do Magistério- do Estado do Paraná.

Segundo levantamento de dados apresentado na tese de *“Políticas Públicas de educa o no Paraná: As condi es de trabalho de professores temporários e o efeito de território na aloca o de docentes como variáveis de análise”*, do pesquisador Marcelo Nogueira Souza, o número de contrata o de professores temporários desde 2014 no Estado, ultrapassa os 10% definidos legalmente com base no total do quadro de efetivos. Essa forma de contrata o que deveria ser excepcional, portanto, torna-se instituída em detrimento da realiza o de concursos per dicos. (SOUZA, 2016).

Minha forma o na gradua o de Ciências Sociais se deu no ano de 2017 e desde então integro o quadro PSS do Estado, já que o último edital de concurso aconteceu em 2013. Assim como as demais professoras, encontro-me submetida a fragilidade desses contratos que podem ser semestrais ou anuais, não garantem alguns benefícios dentro da escola ou de plano de carreira, e podem ser interrompidos de acordo com as demandas dos efetivos, pois caso algum professor QPM necessite completar seu quadro de horas após a distribui o por algum motivo, o professor PSS   quem perderá suas aulas.

O colégio em que aplicamos a atividade, contava na época com 2066

matrículas e funcionava nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Eu trabalhava com as turmas dos primeiros e segundos anos do ensino médio regular, que na grade da divisão de turmas da escola, só funcionavam pela noite. O ensino médio (apenas noturno) contava com 19 turmas em sua totalidade, e seu horário de funcionamento se resumia a duas formas: O bloco “1” que funcionava das 17:50h às 22:00h; E o bloco “2” que funcionava das 18:50h até 22:50h.

O 1º bloco costumava ter quinze minutos de intervalo para o lanche após a terceira aula, enquanto o segundo bloco lanchava no momento de entrada para as aulas (das 18:50h até 19:05) e portanto não tinha intervalo durante suas cinco aulas. A divisão de quais turmas ou estudantes pertenceriam ao bloco 1º ou 2º bloco, era arbitrária (a partir de um sistema de computadores), mas os alunos podiam requisitar a mudança de bloco e turma se tivessem um motivo plausível: horário de trabalho ou motivo ligado a configuração familiar.

Em relação a diversidade étnica e de gênero da escola, foi a instituição com maior porcentagem de alunos/as negros/as que já trabalhei<sup>35</sup>, como também à que contava com uma quantidade mais expressiva de professores LGBTs (que manifestavam sua orientação sexual ou modo de vivenciar sua expressão de gênero, de maneira mais aberta na sala dos professores). Em relação a estudantes LGBTs+, era perceptível a presença de muitos estudantes que tinham outras construções corporais e de sexualidades distintas das ditas “normativas”.

A escola contava com uma estrutura satisfatória, e por ser um colégio com muitas turmas nos seus três turnos, era visto por professores que trabalhavam ou já haviam trabalhado ali, como uma escola grande. Sua estrutura contava com duas quadras esportivas, dois blocos com 23 salas em cada, uma biblioteca grande com computadores e obras variadas e atuais, uma sala de vídeo, sala de informática para os professores, secretaria, duas salas de direção, um almoxarifado, uma sala grande dos professores, um laboratório de

---

<sup>35</sup> Nem a escola nem a secretaria de educação realizam a tabulação dos dados étnicos, portanto não apresentamos a sistematização desses índices já que eles demandariam um sobre-esforço de nossa parte, o que interferiria no tempo da pesquisa. Nos apoiamos, desse modo, no índice mais geral da quantidade de pessoas negras autodeclaradas no Brasil, e na distribuição dessa população dentro das metrópoles.

física/química, cantina espaçosa e uma sala para os assistentes administrativos da direção.

Destacarei a seguir algumas situações que aconteceram na escola e que trouxeram a questão de gênero e sexualidade à tona, em especial aquelas focadas na temática LGBTQ+, a partir de alguns conflitos vivenciados por estudantes, professores e demais trabalhadores da escola.

#### **4.2 Sala de aula.**

A primeira situação aconteceu em uma turma de primeiro ano, com estudantes entre 15 e 16 anos, que tinha grupos de colegas bem marcados de apenas meninos ou meninas. A turma tinha aproximadamente 40 alunos, e havia pelo menos sete grupos segmentados por gênero e distribuídos pela estrutura da sala. Nessa sala, entretanto, um dos grupos majoritariamente de meninas também era composto por um menino, cuja identificação com traços femininos, com as próprias meninas, e com a orientação sexual homossexual, era manifestada abertamente por ele.

A participação desse menino nesse grupo, se dava por meio de risadas, brincadeiras, e também partilha de atividades quando alguém do grupo não havia conseguido terminar (seja na escola ou em casa), ou porque sabia que podia contar com a cumplicidade dos/as seus/as. Esse grupo, desse modo, apresentava as mesmas características dos outros grupos da turma.

A situação aconteceu quando os integrantes desse grupo estavam brincando, no momento da troca de professores, de correr atrás um dos outros e dar um tapa no braço como prenda. A brincadeira, no entanto, ficou mais intensa e até desafiadora entre o menino do grupo e uma das meninas, que com base nas aulas passadas eu julgava ser a colega que o garoto tinha mais proximidade. Em dado momento, no corredor, a menina deu um tapa forte na cabeça do menino e ele revidou com um tapa no rosto dela. Ela começou a chorar e comunicou as demais colegas do grupo sobre o ocorrido, que por sua vez, repassaram para a turma já que todos queriam saber o que havia acontecido para a menina estar em prantos.

A turma, de imediato, ficou com raiva desse menino e dois grupos formados apenas por meninos manifestaram a reprovação do comportamento dele no momento em que cheguei na sala e tentei compreender os ânimos inflamados da turma. Os meninos se manifestaram com frases do tipo “ele não pode fazer isso só porque é gay! ”; “Ele pensa que é uma menina e que tem a mesma força que elas? ”; E por último “ Na gente ele não vem bater né? Alguém do tamanho dele ele não procura para brigar”.

Tentei apaziguar a situação dizendo que todos os envolvidos no desentendimento já estavam na sala da pedagogia tentando resolver o problema, e que enquanto turma eles podiam ter estimulado outras brincadeiras que não essas com certa violência, mas também não fizeram isso.

Essa situação conflituosa aconteceu antes das atividades de intervenção sobre gênero e sexualidade que apliquei para as turmas dos 1º anos, e me despertou a atenção sobre a importância de abordar a questão da temática sempre em diálogo com dados que estruturam a sociedade; Dados esses como o de violência estrutural a que mulheres e também pessoas que manifestam comportamentos afetivo-sexuais distintos daqueles construídos como normativos, sofrem e também infringem se levarmos em consideração os contextos relacionais em que os marcadores de raça, classe e gênero são acionados.

Desse modo, o fato do menino reagir não pode ser desvinculado da percepção de que ele era um estudante gay, e que quando reagiu o peso daqueles que o julgaram e o repreenderam foi duplamente maior pois além de reagir agredindo uma menina, ele era um menino gay reagindo e agredindo uma menina; Esse lugar da pessoa LGBT como errada e que merece correção pela lógica da violência encontra ressonância no imaginário social brasileiro estatística e culturalmente.

#### **4.3 Estudante trans.**

Uma segunda situação observada na escola suscitou minha curiosidade sobre os índices de evasão filtradas por gênero: Uma aluna trans, a única do

período noturno que nós professores e pedagogas/os estávamos cientes, tinha faltas frequentes no primeiro trimestre. No segundo trimestre, essa aluna em questão, abandonou a escola e suas poucas colegas da turma do segundo ano do médio em que estava, não mantinham contato com ela para informar qualquer eventual problema.

O comportamento da aluna em sala, que era silencioso, de pouca interação com colegas e escolhendo lugares nas paredes laterais no fundo como se não desejasse ser vista, curiosamente servia como denúncia de uma instituição escolar agressiva subjetiva e objetivamente na medida em que escolheu não trazer ou promover outras narrativas sobre a transsexualidade. As esparsas vezes em que tentei destinar certa atenção a aluna, ainda que de modo a não constrangê-la, percebi a surpresa nela junto de uma inquietação para que a conversa não se estendesse muito.

A “desistência” aconteceu sem que o pedagógico da escola tomasse alguma atitude profilática em relação a evasão dela que já estava se delineando ainda no primeiro trimestre. Quando ela deixou de frequentar a escola de vez, fui até o pedagogo responsável pela turma para informar da ausência constante da estudante nas minhas aulas e saber se o padrão se repetia nas outras disciplinas. Ele então me comunicou da desistência da aluna, apoiando-se no extremado número de faltas e não em uma possível resposta dos responsáveis da estudante, isto é, com base no número de faltas deduziu a desistência do ano letivo.

Achei a situação um tanto complexa e, então, fui a secretária me informar sobre os dados técnicos de evasão, e também sobre percepção cotidiana das pessoas que trabalhavam ali em relação a esses índices, já que eram elas que faziam ou cancelavam as matrículas de alunos e alunas.

#### **4.4 Secretária.**

Fui até a secretaria da escola me informar sobre os níveis de evasão escolar interseccionados com o marcador de gênero, e possivelmente raça, pois queria saber se as meninas ou meninos deixavam mais de frequentar aquela

escola. Minha hipótese inicial era que os meninos das regiões periféricas deixavam de frequentar a escola com mais frequência pois eu acreditava que era exigido deles, tanto por pressão familiar como por um ideal de masculinidade, que se tornassem independentes já na adolescência de modo a ter seu próprio dinheiro para colaborar com as despesas familiares ou gastos pessoais, e para assumir uma responsabilidade de “provedor” que historicamente é associada a eles.

Na secretaria havia nesse dia dois trabalhadores que eu já conhecia e tinha certa proximidade pois era ali que eu requisitava com frequência alguns materiais que ficavam armazenados no almoxarifado. Informei para os funcionários que gostaria de saber sobre os dados de evasão da escola para compreender se mais meninas ou meninos deixavam de frequentar o ano letivo.

Eles sinalizaram, antes mesmo de procurarem os dados que mostravam esse índice, que mais meninas deixavam a escola e que sabiam disso pois eram eles que tomavam conta da burocracia da matrícula. Perguntei surpresa por que eles achavam que mais meninas deixavam de ir à escola quando comparadas aos meninos, e eles responderam que por diversos problemas familiares a que meninas estavam mais suscetíveis do que os meninos, problemas esses, eles enfatizaram, que eu não fazia ideia de quão pesados eram.

Eles não deram detalhes, então inferi com certo tom de pergunta se gravidez era um desses problemas; eles disseram que também, mas que muitas meninas sofriam abusos e precisavam se mudar, ou sofriam algum tipo de violência para além da sexual e precisavam deixar a escola, e que muitas vezes a ajuda delas era demandada em casa em relação a irmãos mais novos ou quando alguém da família adoecia, e que isso também virava um impedimento de frequentar a escola.

A secretária, então, falou que havia presenciado algumas situações na escola sobre gênero que a deixou incomodada de certo modo: contou que não fazia muito tempo tinha visto dois meninos que, após a última aula, especificamente na saída da escola, deram tapas nas nádegas de uma colega e que a menina, embora tenha dito para que eles parassem, não foi enfática o suficiente o que pareceu, na percepção da secretária, que ela autorizava os meninos a fazerem esse tipo de brincadeira. A própria secretária disse ter se sentido constrangida, mas não chamou a atenção dos meninos devido a postura



da menina.

Perguntei para ela se ela percebia certa invasão de privacidade por parte dos meninos em relação a menina, e ela disse que a menina na realidade “não se deu o respeito” pois embora tenha feito certa algazarra na hora do tapa, ficou rindo junto depois do ocorrido. Tentei argumentar sobre o quanto a negativa das mulheres em relação aos homens, historicamente, era percebido como indigno de ser respeitado, mas não obtive muito retorno da parte dela no sentido de abrandar a percepção sobre o contexto.

#### **4.5 conselho de classe.**

No final do ano, durante o conselho de classe final, duas situações se sobressaíram em relação a temática de gênero e sexualidade. A primeira delas estava relacionada a documentação interna de uma aluna trans (a mesma aluna que deixou de frequentar a escola, como já comentado) que não comportava seu nome social, de modo que seu nome de registro apareceu na lista dos estudantes da sua turma para os professores do conselho.

Foi a primeira vez que muitos professores ali (principalmente docentes novos na escola, como era o meu caso) depararam-se com o nome de registro dela, e só nos demos conta de que se tratava da aluna em questão quando perguntamos quem era aquele aluno que aparecia na lista, mas que nunca tínhamos visto em sala de aula. Achemos que poderia ser algum aluno desistente que não informou a escola, e que, portanto, sua matrícula permanecia ativa nos arquivos e também na chamada. Achei estranho e desrespeitoso, e devido a pressa da diretoria de realizar o conselho de classe de muitas turmas, não tive espaço naquele momento para tentar “averiguar como aquilo era possível”. Novamente, a escola se mostrou relapsa e pouco interessada tanto no tema da transsexualidade, quanto no cumprimento de pressupostos legais sobre o nome social.

A segunda situação observada durante esse período, foi no conselho de classe final de um 1º ano. A polêmica girou em torno de uma estudante que havia passado em 9 disciplinas e reprovado em 2: uma faltando poucos décimos para

obter a nota necessária para passar de ano, e a outra com média anual de “3,0” pontos. O professor de matemática, disciplina que ela tinha a média 3,0, disse que queria reprova-la pois ele havia ajudado a aluna de todas as maneiras, porém a estudante não demonstrou interesse em aumentar sua nota devido a “preguiça”.

Embora a nota da estudante em matemática não fosse satisfatória, pontuamos (eu junto dos demais professores) que ela havia passado na maioria das disciplinas, e que a “preguiça” não era uma característica manifestada nas demais matérias. O diretor e a secretária da escola - que produzia as atas do conselho- abriram o momento para que os docentes manifestassem prós e contras a aprovação da estudante.

A professora de Educação Física disse que gostaria de defender a aprovação da aluna, e então passou a expor os motivos: A estudante já havia reprovado o 1º ano e não tinha uma relação amistosa com sua família pois havia contado que era lésbica, o que desencadeou a reprovação da mãe e também o baixo rendimento escolar no ano anterior. Ela havia contado, para a professora de educação física, que já tinha sofrido bullying na escola (no ano anterior) e que sempre achava difícil se adaptar as turmas porque não sabia como os colegas reagiriam a sua sexualidade. Portanto, era uma estudante mais silenciosa que interagia com poucos colegas na sala, mas que era inteligente, sabia se expressar e corresponder a maioria das atividades esperadas. A professora, por fim, disse que a nota baixa de matemática talvez revelasse que a estudante não era uma aluna de “exatas” e por conta disso apresentava mais dificuldade.

A secretária, imbuída de uma posição de autoridade, e o professor de matemática, manifestaram uma irritação com a defesa da professora. O professor disse que a sexualidade da estudante não precisava ser colocada enquanto motivo de nota baixa, já que outras estudantes lésbicas de outras salas tinham notas melhores que a dela. A secretária disse ser a primeira vez em 13 anos naquela escola, que teria que aprovar uma estudante com média anual 3,0, e que achava aquilo uma “palhaçada”. Ela perguntou, de maneira irônica, para a professora de Educação Física o que deveria constar no relatório dessa aluna: “passou de ano pois é gay?!”.

A professora se sentiu intimidada e preferiu não entrar na discussão e finalizou dizendo “bom, minha defesa está feita”. Mesmo diante das expressões

de reprovação do professor de Matemática e da secretária, aprovamos a aluna pois a maioria dos docentes decidiu que ela merecia ir para o segundo ano do médio.

O desenrolar dessa situação sinalizou, nesse contexto específico, o entendimento dos professores em relação as demandas da aluna que extrapolavam os limites do portão da escola. Aprová-la para próximo ano foi reconhecer que existe um peso em afirmar outras sexualidades na medida que é necessário lidar com as expectativas de outrem, e que a escola também será um lugar de conforto ou desconforto para estudantes imersos nesse processo.

No próximo tópico apresentaremos a intervenção pedagógica que objetivou problematizar e encontrar caminhos de acordo com as questões abordadas nesse capítulo. A metodologia escolhida, assim sendo, tencionará algumas categorias indenitárias e a própria forma do “fazer” sociologia na educação básica.

#### 4.6 INTERVENÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

A atividade de intervenção pedagógica foi pensada de maneira a dar continuidade às discussões/ experiências já estabelecidas sobre alguns temas como o de *socialização e fatos sociais*, e com base nesse lastro introduzir uma discussão inicial sobre gênero. A intervenção, assim sendo, seria um modo também de recuperar e qualificar o entendimento sobre conceitos, para além de suas definições teóricas e abstratas. A continuidade, nesse sentido, “[...] significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.” (DEWEY, 1976, p. 21). Sua aplicação, portanto, proporcionou a inclusão do tema de forma contínua e não pontual, isto é, fugindo de uma abordagem exotizada desses conteúdos.

A intervenção, visou promover atividades que fossem educativas no sentido de agregar ao conhecimento já adquirido<sup>36</sup>, e possibilitar novas perspectivas; Essa experiência, desse modo, configurou-se em detrimento de experiências deseducativas que John Dewey (1976) define como aquelas que produzem “[...] o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p. 14)

Dividimos a aplicação da atividade em 4 etapas, e cada uma delas teve o intuito de construir a partir de elementos práticos e coletivos, conceitos como 1) Gênero; 2) Gênero e socialização; 3) performatividade de gênero e seus recortes de classe e raça; 4) Masculinidades positivadas. Cada fase levava em média duas horas aulas de 50 minutos, equivalente a um total- intervenção completa- de 8 aulas dentro da grade trimestral; É Importante salientar que cada fase pode ser aplicada de modo isolado a partir da mobilização de outros conteúdos/conceitos das Ciências Sociais, e também de outras disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar.

Disponibilizamos os planos de aula de cada etapa da intervenção ao final desse trabalho, com o intuito de facilitar a sistematização dessa metodologia

---

<sup>36</sup> Sobre o processo de aquisição de novos conhecimento a partir da experiência individual e coletiva, ver o texto ‘*A socialização e a formação escolar*’ de François Dubet e Danilo Martuccelli.

para os professores que queiram replicá-la com suas turmas.

#### **4.6.1 Primeira etapa: produção de colagens.**

A primeira etapa se constituiu a partir de uma pergunta, proposta por mim, e que foi respondida coletivamente com base nas trajetórias dos estudantes: “O que significava ser mulher e homem?”. Para formular a resposta, distribuí<sup>37</sup> para as seis turmas de primeiro ano em que apliquei a intervenção, alguns materiais como: revistas, tesouras, folhas sulfite e colas.

Requisitei que dobrassem a folha ao meio, e que em cada metade colassem imagens, selecionadas por eles, das revistas; essas imagens, por meio da representação que elas permitem, deveriam ser usadas como resposta ao questionamento inicial. A representação, assim sendo, “[...]que as indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente através de suas práticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social” (BOURDIEU, 2007 p. 447).

No livro *a Distinção* (2007), Pierre Bourdieu explora uma ideia de representação como algo que acontece para além da simples reprodução de um imaginário social que o indivíduo está sujeito, já que existe uma negociação derivada do entendimento que esse sujeito tem do seu lugar dentro de uma estrutura.

Para compor suas representações, assim sendo, os estudantes também poderiam acrescentar palavras e frases, de próprio punho, quando julgassem necessário complementar as informações das imagens. A atividade foi realizada em grupos de até cinco alunos, respeitando a livre associação desses estudantes em relação a escolha de colegas. Acreditamos que a atividade em grupo estimulou o diálogo, resolução de conflito e a ajuda mútua para concluir um objetivo final, além de romper com uma organização individualizadora e meritocrática<sup>38</sup> dentro das salas de aula.

---

<sup>37</sup> Usaremos a primeira pessoa para relatar o passo a passo das atividades, mas as análises delas (sempre mescladas no texto) ficaram em terceira pessoa como consequência da pesquisa científica envolvendo o programa de mestrado de maneira mais abrangente: (professores, colegas, seminários, congressos).

<sup>38</sup> Organização voltada para a competição por notas e que se volta para o indivíduo e não o grupo: as atividades e provas raramente são em duplas ou grupo, e a atribuição de notas é individual no registro de classe.



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Na segunda aula desta primeira etapa, pedi que juntassem novamente os grupos que na aula anterior estiveram envolvidos na produção de uma colagem. Com o giz, dividi o quadro ao meio e escrevi “homens” de um lado e “mulheres” de outro. Entreguei para cada grupo as colagens produzidas por outras turmas para que tivessem a dimensão de como outras salas estavam respondendo a questão proposta inicialmente, e para produzirmos, enquanto processo científico, a reflexividade se tais respostas eram semelhantes às representações de mulheres e homens de seu próprio grupo.

Os estudantes analisaram as colagens por dez minutos: deram risadas de algumas fotos, compararam com as suas colagens, e questionaram a quais turmas pertenciam essas colagens, pois requisitei, no momento da produção na aula anterior, que não colocassem a turma e nomes dos integrantes dos grupos nelas.

Após dez minutos de análise das imagens, perguntei aos grupos que significados e símbolos foram atrelados a ideia de homens e mulheres nas colagens que eles receberam. Conforme eles foram respondendo as associações registradas nas colagens, eu fui escrevendo no quadro as palavras que correspondiam as imagens: Mulheres foram vinculadas de modo repetitivo a perfumes, maternidade, produtos de beleza, jóias, objetos na cor rosa, itens de cozinha. Já a ideia de homens foi associada a carros, esportes, força, negócios, trabalho.

Apenas em algumas colagens os símbolos escolhidos sinalizavam uma percepção mais abrangente dessas características de modo a contemplar homens e mulheres com características semelhantes, ou analisar criticamente a estrutura de poder de gênero:



Fotografia 6- colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Fotografia 7- colagens produzidas pelos estudantes do 1ºano.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Fotografia 8- colagens produzidas pelos estudantes do 1º ano.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

### Reflexão sobre a intervenção.

Depois de registradas no quadro as palavras e símbolos das colagens, estimulei reflexões por meio de perguntas que tinham o intuito de suspender as generalizações estabelecidas nas colagens. Para tal exercício, escolhia características associadas inicialmente as mulheres e tentava relacionar a ideia de homens. Perguntas como "então homens não passam perfume?", "Não usam jóias?", "Não cuidam da aparência?". Pedi para que todos se olhassem durante o processo.

Os meninos em sua maioria com cabelos estilizados "na régua"<sup>39</sup>, isto é, com desenhos feitos a partir do manuseio de navalhas nas barbearias, e que denotam além da vaidade e cuidado pessoal, uma outra forma de vivenciar as

<sup>39</sup> Gíria usada para alguém que cortou e estilizou o cabelo no barbeiro.

masculinidades (PEREIRA; SANTOS, 2019), perceberam sua vaidade, e muitos deles responderam “sim” para as questões iniciais. O uso de joias como correntes e brincos por eles, que se popularizou com a indústria cultural do rap, funk ostentação e atualmente o trap<sup>40</sup>, também sinalizam uma mudança para tais noções generalistas da masculinidade hegemônica (MIZRAHI, 2018).

Em seguida realizei o processo inverso, ou seja, atrelando as significações que no quadro estavam no lado “homens” e relacionando as mulheres: “Mulheres não praticam esportes?”, “Elas não trabalham?”, “São fracas?”. As meninas no geral manifestaram-se primeiro, demonstrando certa ojeriza com as falas e percepções generalistas sobre elas. Apresentei, como parte da atividade, alguns dados estatísticos como o índice de lares sustentados por mulheres no Brasil que tem aumentado desde a década de 80 (CAVENAGHI, 2018) dos quais muitos estudantes são oriundos ou tem conhecimento de lares sustentados por mulheres. Também conversamos sobre o parto e a defesa e resistência cotidiana de um corpo (de mulher) exposto a violência simbólica e física, enquanto ideia de força/resistência física delas.

### ***Família.***

Ainda na esteira da discussão de lares sustentados por mulheres e no contexto específico dessa escola com entorno escolar atravessado por um alto índice de violência, muitos dos estudantes sinalizaram que as mães e avós são as figuras provedoras das suas moradias e aquela que participa da vida escolar dos filhos. A mãe aparece como figura de mediação com a escola devido a persistência da atribuição de papéis sociais tradicionais para homens e mulheres; Lins salienta que a mãe é compreendida como aquela responsável pela educação e carinho com os filhos, enquanto os pais representam a figura de autoridade (LINS et al., 2015). As mães, assim sendo, tem participação majoritária no cotidiano escolar dos filhos em detrimento da presença paterna (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Não nos extenuamos na discussão dos papéis sociais e fatos sociais

---

<sup>40</sup> Subgênero do RAP;

devido ao tempo de aula, mas os estudantes perceberam essa diferença da “cobrança” em relação as figuras de mães e pais. Para os grupos que ficaram com colagens que traziam uma visão crítica da estrutura de gênero, a percepção das mulheres como submetidas a uma estrutura que a inferioriza, foi mais tranquila.

### ***Raça e classe.***

Concomitantemente a problematização dos papéis sociais, e de acordo com a proposta metodológica da interseccionalidade, os marcadores de classe e raça foram expostos de modo indireto na fala deles e explicitados, por mim, no fechamento da atividade quando questioneei a ocupação profissional de mães, avós, irmãos e pais, e o tempo para o cuidado pessoal e lazer, bem como dificuldades do cotidiano.

Um aluno negro relatou que seu irmão começou a ajudar a mãe no sustento da casa, e possuir bens (motos, tênis, relógio) e lazer (fluxo<sup>41</sup>, narquilé, bebida) quando passou a realizar pequenos furtos em outros bairros, até que foi pego e mandado para uma instituição de menores infratores. A mãe, que trabalhava fora a maior parte do dia, não sabia que o filho estava envolvido com tais atividades ilícitas, e pensava que ele trabalhava. A família que já havia perdido o pai e o irmão mais velho devido a acertos com o tráfico, achou positiva a apreensão do menino na instituição. O estudante que apresentou essas questões de sua família, disse que queria trilhar um outro caminho e, portanto, mantinha suas notas sempre boas e almejava fazer curso superior.

Já em uma outra sala, uma menina negra, que o pai era porteiro e a mãe trabalhava em um supermercado de atendente, disse não saber o que queria fazer da vida e a única coisa que ela pensava era ser “*mulher de bandido*”, já que a educação não daria em nada para ela.

Reproduzi esses relatos em outras turmas - sem citar os nomes dos estudantes - para a análise sociológica pensando nas relações estruturais que também atravessam o campo de gênero. Historicamente as meninas e meninos das periferias experienciam uma exposição psicológica e corporal enquanto vivência simbólica. São corpos negros periféricos que desde muito novos

---

<sup>41</sup> Baladas que acontecem nas ruas das regiões de periferia.

aprendem a se defender de modos distintos, e a educação formal voltada para uma ideia meritocrática de ascensão social também se concretiza enquanto mecanismo de defesa. Nesse sentido, e paralelo a educação formal enquanto possibilidade de usufruir da cidadania, surgem outros modos de ascensão social com base na percepção desses jovens negros-periféricos, quando defrontados ao relativo insucesso de seus pares a partir do sistema escolar (DAYRELL, 2007).

Esses outros modos, não raras vezes, encontram-se alicerçados em atividades que integram o campo da marginalidade: entrar para uma gang, relacionar-se com alguém que integre um grupo envolvido com criminalidade, ou praticar atividades de diferentes ordens e que não estejam dentro da legalidade jurídica, também são maneiras, percebidas por esses estudantes, de obter status e criar possibilidades de ação e sobrevivência dentro de uma estrutura.

#### 4.6.2 Segunda etapa: texto etnográfico.

Na terceira aula e segunda etapa da intervenção, o objetivo foi exercitar a compreensão sobre as regras sociais relativas a gênero, a partir do conceito de socialização que eles já conheciam das aulas do trimestre anterior.<sup>42</sup>

Desse modo iniciei a aula recuperando a definição de socialização enquanto processo de aprendizado social, e perguntando quais exemplos de comportamentos/ aprendizados eles poderiam pensar. Como resposta, a maior parte dos estudantes mencionou o aprendizado da comunicação, o uso de talheres, banheiros etc. Embora eu tenha tentado incluir a performatividade de gênero quando conversamos no primeiro trimestre sobre o conceito de socialização, os exemplos de gênero não surgiram de imediato nesse primeiro momento da aula.

Provoquei, assim sendo, a turma com o seguinte questionamento: “ Será

---

<sup>42</sup> A partir do livro didático esmiuçamos, no primeiro trimestre, os conceitos de socialização primária e secundária bem como o de fato social; No segundo trimestre revisitamos tais conceitos a partir de Max Weber e o conceito de ação social.

que aprendemos gênero?"; E para pensar sobre a resposta, entreguei um texto de uma página com o objetivo de realizar uma leitura coletiva.

O texto era um resumo<sup>43</sup> da obra da antropóloga Margaret Mead (1901-1978), intitulado *Sexo e Temperamento* (1969). Nessa obra Mead relatou a partir da técnica etnográfica, as regras de gênero entre três povos de Papua Nova-Guiné: Os arapesh, Os Mundugumor, e os Tchambuli.

A etnografia ilustrava o modo como o gênero era experienciado por esses grupos, e provocava a percepção da alteridade quando comparada com a nossa maneira de vivenciar o gênero: Entre os Arapesh as personalidades ou temperamentos atribuídos a homens e mulheres pela cultura eram semelhantes: não eram agressivos, mas ao contrário, mulheres e homens tinham temperamentos calmos e gentis. Os Mundugumor, por sua vez, eram agressivos e, portanto, mulheres e homens assumiam os conflitos e a hostilidade enquanto temperamento característico. Já entre os Tchambuli, era atribuído às mulheres a responsabilidade da caça, pesca, decisões políticas, e o comércio; Enquanto o comportamento esperado dos homens estavam relacionados a arte, ao cuidado estético e a fragilidade.

O texto, assim sendo, serviu como recurso metodológico para exemplificar a ideia de gênero enquanto construção social, pois apresentou outras experiências de gênero distintas da experiência genérica ocidental binária e a partir da biologia. O texto etnográfico, desse modo, possibilitou que a performatividade de gênero fosse compreendida como resultado da organização social.

Iniciei a leitura do texto que foi precedido de uma conversa rápida e motivadora para quem quisesse colaborar com a leitura em voz alta, alternando parágrafos. A leitura coletiva, desse modo, possibilitou uma experiência conjunta a partir da abstração conduzida pelo relato etnográfico, e a reflexão prática-intelectual se concretizou na medida que o texto explicitou aspectos da realidade dos estudantes, nesse caso específico, as regras de gênero. A leitura, portanto, ajudou a transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico a partir da experiência coletiva de desnaturalizar as diferenças, ou seja, torná-las próximas com base no deslocamento. Tivemos a intenção de usar o texto etnográfico não

---

<sup>43</sup> Retirado do site Enciclopédia de Antropologia, que é fruto das trocas de professores e alunos de graduação e pós da USP. O texto está disponibilizado na página 120 junto do plano de aula dessa etapa.

apenas enquanto objeto que integra a instituição escolarizada no sentido de valorização gramatical da escrita e leitura, mas principalmente como forma de possibilitar a desenvoltura de subjetividades já que o uso do texto literário em sala de aula geralmente é marcado enquanto algo obrigatório e não como “um espaço de subjetividade e também de alteridade” (JOVER- FALEIROS, 2019, p. 5).

Já a escolha do texto etnográfico possibilitou o conhecimento de outras cosmologias, pois esse tipo de narrativa produzida pelo antropólogo se materializa na contramão da apresentação de categorias científicas abstratas, já que a descrição etnográfica envolve as experiências de vida.

A leitura em sala de aula a partir das narrativas antropológicas, portanto, pode trazer essas experiências coletivas a partir de dois mecanismos 1) Por meio da leitura coletiva, pois cada estudante precisa se conectar com o texto e demais colegas para escutar, colaborar na leitura e interpretar aquilo que se lê; 2) A maneira como o conteúdo do texto- a narrativa- é apresentada, ou seja, enquanto experiências de vida que dialogam, apoiando-se naquilo que é exótico ou familiar, com as experiências de vida dos estudantes.<sup>44</sup>

### ***Reflexão coletiva sobre o recurso didático.***

Como resultado da leitura do excerto etnográfico e explanação coletiva, os estudantes perceberam que a experiência de gênero passa pelo processo de socialização já que os símbolos que atrelamos a mulheres, homens e pessoas que não se identificam com nenhum gênero, fazem parte do modo como apreendemos o mundo desde pequenos.

As palavras e significados atreladas às feminilidades e masculinidades na primeira etapa da intervenção (produção de colagens), assim sendo, além de suspendidas enquanto características de pessoas, puderam ser compreendidas de acordo com um lastro histórico pertinente a cada contexto.

Elencamos outros símbolos relacionados a performatividade de gênero,

---

<sup>44</sup> Sobre outros relatos do uso sociológico da leitura coletiva em sala de aula no ensino médio, recomendamos o trabalho “*Narrativas que importam: leituras literárias no ensino de gênero e sexualidade nas aulas de sociologia*” de Andressa Pires, 2020.

derivadas da socialização, mas que também já apresenta mudanças geracionais: A responsabilidade com tarefas domésticas, uso de acessórios, a prática esportiva, mercado de trabalho e estilização dos corpos. Tais mudanças sinalizam que o contexto é dinâmico, e que embora a socialização seja coercitiva, exterior aos indivíduos e generalizada, servindo a pressupostos funcionalistas (DURKHEIM, 2009); Também é resultado da agência dos indivíduos que orientam suas ações sociais de acordo com as possibilidades contextuais a partir da interpretação das ações de outras pessoas (WEBER, 1991).

Tais padrões de estilização corporal, embora materializados com base na trajetória de cada ator social, também não escapam a uma indústria cultural que cria e recria corpos “aceitáveis” e normalizados. Até mesmo os corpos que conseguem certa visibilidade e representam outras possibilidades que não aquela que corrobora a matriz de gênero<sup>45</sup>, são minorias e atingem públicos seletos a margem da grande mídia.

Escrevi no quadro, como exemplo, nomes de artistas LGBTQs envolvidos com o universo da indústria cultural que possibilitam o acesso a outras subjetividades de um modo singular, e que são pouco conhecidos: Linn da Quebrada, compositora, cantora e atriz trans negra que denuncia por intermédio da arte a normatividade de gênero; O grupo de rap Quebrada Queer que desestabiliza por meio de suas letras e corpos o ambiente masculinizado que por muito tempo caracterizou o Hip- Hop. A ativista PCD (pessoa com deficiência) Leandrinha Du Art, estudante de teologia, mulher trans e influencer que endossa pautas para além de uma abordagem capacitista; O grupo de dança Afrobafo, formado por homens gays negros e uma mulher trans que marcam em seus corpos outras possibilidades de vivenciar as masculinidades e feminilidades.

---

<sup>45</sup> Que para Butler (2003) é sempre heteronormativa e se apoia nos discursos biológicos.

Foto 9- Linn da Quebrada.



Fonte: revista cult, 2017.

Fotografia 10- Quebrada Q.



Fonte: Instagram, 2019.

Foto 11- Leandrinha Du Art



Fonte: site lêaí, 2018.

Foto 12- Afrobafo



Fonte: Facebook afrobafo, 2017.

Exploramos como esses atores sociais citados se encontram atravessados por discursos normativos que estruturam a sociedade contemporânea, e desse modo, precisam negociar o direito a seus corpos e também à vida durante suas trajetórias. Dados como a expectativa de vida de pessoas trans, que gira em torno de 35 anos, são sintomáticos de um Estado e cultura necropolíticos<sup>46</sup>, que de modo direto- por meio de declarações que endossam a violência- e indireto -com base no pouco interesse de fomento de

---

<sup>46</sup> No sentido de não atribuir humanidade a determinados grupos, e portanto não se responsabiliza por tais vidas. O conceito de Achille Mbembe foi abordado no primeiro capítulo na página 22.



diálogo sobre políticas LGBTs, não promovem a segurança social desses grupos.

### ***Atividade após a leitura.***

Após a leitura coletiva e a exposição dos comentários e percepções dos estudantes sobre o texto, pedi que respondessem no caderno quatro questões com base no excerto etnográfico de Mead: a primeira pergunta requiritava uma explicação sintética sobre a ligação dos conceitos de gênero e socialização; a segunda pergunta pedia a interpretação e a escrita, de modo resumido, das distintas regras de gênero identificadas por Margaret Mead entre os Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. Na terceira pergunta, os estudantes precisavam comparar qual das sociedades apresentadas por Mead, tinham as regras mais parecidas e as mais diferentes em relação a maneira como eles estavam percebendo o gênero no cotidiano deles; a última pergunta foi sobre as mudanças de gênero que eles identificavam em relação a geração de seus familiares mais velhos (40 anos em diante).

A atividade, portanto, mobilizou a interpretação e a escrita com base na apreensão do conteúdo de sociologia. Estimular essas habilidades no processo de educação formal, para além da avaliação do conteúdo, é um objetivo que aparece em documentos como a BNCC (2018) para o ensino médio (base nacional comum curricular ) enquanto uma das dez competências que a educação básica deve desenvolver; A quarta competência informa:

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual- motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital- bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2018, p. 9)

Esse mesmo documento define enquanto habilidade específica do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o uso das “[...]linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros

textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BNCC, 2018, p. 560). O trabalho a partir do texto etnográfico, portanto, encontra subsídio nos documentos oficiais que regulamentam o ensino médio, e colaboram com o exercício de habilidades e competências específicas e gerais.

#### **4.6 .3 terceira etapa: Professora Drag king?**

No livro *Problemas de gênero* de Judith Butler (2003), a autora utiliza a metáfora da drag queen para exemplificar a performatividade de gênero, processo esse que acontece pela introjeção ou rejeição dos estímulos e comportamentos a partir da socialização generificada. Butler pensa as figuras drag queen e drag king pois “(...)o fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado de vários atos que constituem a realidade(...)” (BUTLER, 2003, p. 194)<sup>47</sup>.

Tendo em mente a discussão de Butler (2013), a terceira etapa da intervenção pedagógica, desse modo, intencionou enquanto proposta prática, a reflexão sobre a performatividade de gênero e seu deslocamento da orientação sexual, isto é, suspensão da matriz de gênero.

Esse aporte teórico não foi explicitado para os estudantes de antemão, para evitarmos a apreensão abstrata dessas categorias. Assim sendo, durante a atividade as categorias e conceitos foram aos poucos sendo acionadas.

#### ***Apresentando a atividade.***

Levei para a sala de aula alguns copos plásticos brancos descartáveis, canetinhas coloridas e algumas fotos 3x4 minha e de meu irmão<sup>48</sup>. Pedi para os

---

<sup>47</sup> A performance drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significante: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia do/a performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas também entre sexo e gênero, e entre gênero e performance (BUTLER, 2003, p. 196).

<sup>48</sup> Requisitei sua autorização prévia.

estudantes se dividissem em grupos de até 5 colegas, e para cada grupo entreguei um copo, 2 ou 3 canetinhas e uma foto 3x4 que podia ter meu rosto ou a foto do meu irmão.

Os estudantes ficaram curiosos com o manuseio desses materiais, e interessados na proposta da aula que eu não havia explicado de antemão. Recuperei o conteúdo das aulas anteriores com eles de modo resumido, para que lembrassem que estávamos falando sobre gênero e sexualidade já à algumas aulas. Em seguida coloquei no quadro a pergunta “o que é um drag king ou uma drag queen?”; Os alunos que já conheciam esse trabalho artístico, deram explicações para os colegas no sentido de “homem que se veste de mulher” ou “mulher que se veste de homem”. Aceitei a resposta e propus uma segunda questão “podemos entender travesti e drag queen como pessoas que realizam as mesmas atividades e tem o mesmo estilo de vida?”; As respostas que obtive foram um misto de “não é a mesma coisa”, junto de expressões que não sabiam responder.

Coloquei, então, no quadro as categorias: Travesti, pessoas trans, e drag queen. Expliquei que travesti e pessoas trans são denominações e identidades para sujeitos que não se identificam com o gênero que lhe foi imposto de acordo com seu sexo biológico; e que portanto identidade de gênero estava relacionada com o sentimento de pertencimento, assimilação e conforto para com seu corpo em relação à sociedade. Já as figuras da drag queen e drag king eram trabalhos artísticos que performavam certa feminilidade e masculinidade de maneira exagerada.

Essa reprodução de trejeitos, formas de vestir e pensar denunciam que o gênero não é natural, pois se o fosse, esse trabalho não seria possível. Os artistas, homens e mulheres, constroem seus arquétipos com base nas regras de gênero que observam a partir de suas trajetórias, e transformam essa imposição em uma chacota ou exagero apresentada em forma de show. Cantoras drag queens brasileiras foram mencionadas pelos estudantes como Pablo Vittar e Gloria Groove.

Continuei a explicação mencionando que as pessoas que realizam tais performances são artistas e que quando não estão trabalhando, performam outro gênero, em geral o que foi lhe imposto de acordo com seu sexo biológico; Ainda sim, as possibilidades de masculinidades e feminilidades eram muitas, não

existindo um padrão biológico.

Questionei os estudantes sobre a sexualidade desses artistas, e a resposta que obtive foi a que a maioria deles seriam LGBTs, então conversamos sobre essa assimilação com base naquilo que é esperado segundo uma matriz de gênero, mas que não necessariamente acontece. Recuperamos os exemplos de Margaret Mead lidos nas aulas anteriores para ilustrar as descontinuidades dessas associações: No povo Tchambuli os homens manifestavam comportamentos, que quando usamos como parâmetro nossa sociedade, integram o espectro das feminilidades e não por isso, em sua maioria, relacionam-se afetivo- sexualmente com outros homens daquele contexto.

Trabalhei com eles a possibilidade desses artistas serem LGBTs, assim também como os professores, e o que implicaria efetivamente na vida dos estudantes. Muitos responderam que não gostariam de ver esse tipo de relação (carinhos, demonstração de afeto) publicamente pois não era natural segundo suas crenças. Outros manifestavam respeito e o entendimento dessas relações como habituais.

Perguntei então se todas as pessoas tinham a mesma crença e se o natural existia, pois tudo aquilo que a humanidade usou e usa, para se manter viva não é natural mas sim resultado de criações e adaptações; Usei como exemplo a água encanada, os celulares, as roupas e o próprio sistema escolarizado. Pela lógica do “natural”, não deveríamos estar usufruindo dessas coisas e formas de viver pois não compõe nossa “essência”.

Georges Canguilhem (1904- 1995) , médico e filósofo francês, em sua obra intitulada “O normal e o patológico” discorreu sobre as definições de normalidade, anormalidade e patologia presentes na medicina. Segundo o autor, a concepção das funções neurofisiológicas atreladas a uma suposta normalidade vital, nunca foi apreendida cientificamente (CANGUILHEM, 1943).

A premissa da homossexualidade enquanto anormalidade biológica e social, assim sendo, não encontra respaldo médico na medida que a pluralidade de comportamentos biológicos ou sociais já escapam a uma normalidade. A normalidade, portanto, deriva de um enquadramento com base em “[...]um conceito de realidade estatística” (CANGUILHEM, 1943, p.50), e ainda assim, “[...]Não é fácil determinar em que momento a anomalia vira doença” (CANGUILHEM, 1943, p. 54), ficando a critério de um contexto médico e social.

### **Materializando conceitos.\_\_\_\_\_**

Depois dessa explanação inicial, prosseguimos com a atividade: Pedi para que imaginassem que eu ou meu irmão queríamos trabalhar como drag queen e drag king por alguns dias e que portanto deveríamos performar outro gênero que não a cisgeneridade, isto é, correlação entre o sexo biológico e a identidade de gênero que nos foi ensinada desde muito cedo e que introjetamos.

Os estudantes deveriam então pensar nesses comportamentos e trejeitos, e registrar no copo branco por meio da escrita. Cada copo levava um palito com a foto 3x4 colada:

foto13- atividade copo.



(fonte: arquivo pessoal, 2019).

Após a escrita das características pensadas pelos estudantes, recolhi os copos e removi foto. Peguei outro copo em branco e pedi para que imaginassem que ele era um bebê que ainda iria nascer, e vesti esse copo em branco (bebê)

com um dos copos atrelados às muitas características que eles definiram;

Esse processo simplificava a performatividade de gênero como “vestimenta” que o imaginário social realiza ao descobrir o sexo do bebê, criando expectativas generificadas de comportamentos e estilização corporal, para esses bebês. Complementar a essa mecânica dos copos, fui realizando um desenho mental da trajetória de uma pessoa: A notícia de uma gravidez dentro de uma família é sempre seguida de uma série de questionamentos e determinações relacionados a esse novo membro familiar, anteriormente mesmo ao nascimento do bebê. A curiosidade sobre o sexo biológico do bebê, tem como objetivo uma possível definição subjetiva da identidade de gênero da criança – feminino ou masculino – e da correlação dessa identidade com uma pré-concebida orientação sexual -heterossexual. A correlação entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, dentro de concepções mais populares, encontra-se associada a um padrão heteronormativo. Desse modo, caso o órgão sexual reprodutor da criança seja uma vagina, é considerado ‘natural’ que a criança seja uma menina/mulher/feminina e que sua orientação do desejo sexual ao longo da vida seja voltado para quem tem o órgão sexual reprodutor contrário ao dela, isto é, os meninos/homens/masculino.

Existe, assim, uma relação precoce de características subjetivas, físicas e cognitivas que são associadas ao macho (homem/masculino/ hétero) e as contrárias a este são associadas à fêmea(mulher/feminina/hétero).

Ainda muito novas as crianças aprendem que determinadas brincadeiras, senão exclusivas, são melhores executadas ou por elas ou por eles, porém nunca por ambos. Assim sendo, o futebol, a ‘lutinha’ e brincadeiras que envolvam competição de habilidades motoras/técnicas, é um campo dominado pelos meninos enquanto brincadeiras de ‘casinha’, isso é, brincadeiras que envolvam afazeres domésticos e de cuidado com os filhos (bonecas) são dominadas por elas. Embora existam brincadeiras partilhadas por meninos e meninas, essas não tendem demais a competitividade e força física (coisa deles!) e nem demais ao cuidado e sutileza (coisa delas!).

Nesse sentido, pode ser que esse bebê cresça e assimile esses comportamentos, trejeitos, formas de agir, ou reflita, ao longo de sua trajetória, sobre novas maneiras de vivenciar sua experiência de gênero. Questionei novamente em que medida a experiência de gênero desses estudantes eram

diferentes de seus familiares mais velhos, e também em relação a outros marcadores sociais distintos do geracional, como classe e raça.

### ***Raça e classe.***

Junto dos estudantes, usando exemplos de seu cotidiano familiar, problematizamos como mulheres pobres que trabalham para complementar a renda da casa, ou mesmo sustentar seus lares, experienciam a feminilidade de modo distinto de mulheres com muito dinheiro: o tempo, a maneira de conduzir o cuidado corporal, o mercado de trabalho, acabam sendo outros; Quando pensamos nos homens, temos a mesma percepção.

Essa experiência de classe quando somada a uma trajetória racializada também promove outras percepções e vivências de gênero que são interseccionais pois, historicamente, homens e mulheres negros foram submetidos a lugares sociais de acordo com uma estrutura racista. Essas mulheres foram associadas ao cuidado e sexo para o prazer alheio, enquanto os homens à força quase selvagem.

Segundo Clóvis Moura ,sociólogo negro influenciado pelo marxismo, houve “[...]uma reformulação dos mitos raciais reflexos do escravismo, no contexto da sociedade de capitalismo dependente que a sucedeu, reformulação que alimentou as classes dominantes” (MOURA, 2020 ,p. 17) e que é sentida por cada pessoa negra de modo escancarado mas também sutil , dependendo da trajetória individual de experiência da negritude.

O racismo, desse modo, hierarquiza esses sujeitos quando os submete a espaços precarizados nos mais distintos contextos: moradia, mercado de trabalho, acesso a serviços públicos. Assim sendo, “[...]é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros”(SANTOS, 1984, p.12) que pode ser manifestado de distintas maneiras, sendo a “[...]segregação apenas a mais ostensiva” (SANTOS, 1984, p.14).

O reflexo dessas construções históricas racializadas e generificadas, é a persistência de um imaginário social de hipersexualização dos corpos negros, sua subalternação a lugares específicos como o de força e agressividade, e

trabalhos precarizados. A descolonização do currículo escolar , e a valorização das experiências subalternizadas, a partir do rompimento dessas visões estáticas que se incide sobre negros e negras , representam um desafio para a educação formal(GOMES, 2012, p. 102).

A professora doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira, mulher travesti e estudiosa das inter relações dos marcadores de raça, classe e gênero, em sua tese intitulada *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados, e bichas pretas na educação*, investigou as subjetividades das experiências negras que escapam à norma cis heterossexual e como esses elementos são agenciados dentro da escola (OLIVEIRA, 2017).

Dentro de um contexto específico como a escola, quando essa experiência racializada e de classe é interseccionada com trajetórias de gênero e sexualidade que compõem o espectro da diversidade sexual, e portanto, escapam a norma cis heterossexual, homofobia e racismo “[...]estarão presentes ao longo de suas práticas, como uma sombra que se transmuta no que se refere ao tamanho e à forma na medida em que se movem”(OLIVEIRA, 2017, p.35).

Esses marcadores, no entanto, não “[...] atuam de forma simultânea, ao menos na maioria das vezes, nas experiências e nos processos de subjetivação” (OLIVEIRA, 2017, p 35), ou seja, “[...] nas experiências de gays afeminados, viados e bichas, o racismo pode ser o destaque, enquanto que a homofobia pode ser o destaque na vida de outros”(OLIVEIRA, 2017, p 35).

Desse modo, a escola enquanto instituição secular “[...] participa da produção de indivíduos disciplinares pela aplicação dos exercícios de poder” (OLIVEIRA, 2017, p. 46) e tenta produzir por meio de seus currículos, divisões por gênero, e estrutura física, sujeitos normalizados. Espera-se de estudantes negros/as LGBTs, assim sendo, “[...]que tomem como referência de normalização a heterossexualidade e a branquidade hegemônicas.( OLIVEIRA, 2017, p 47).

Os estudantes dessa instituição específica, localizada em uma região periférica de Curitiba, não tiveram dificuldades de apreensão de como gênero atravessa os marcadores sociais de classe e raça. Filhos e filhas de famílias negras ou inter-raciais, e majoritariamente pobres, percebiam com facilidade as



implicações de crescer nesse lugar social e não como os “boy”<sup>49</sup>, como manifestou um aluno.

#### **4.6.4 quarta etapa: Masculinidades.**

A masculinidade hegemônica perpassa um modo de socialização e vivência do masculino pelos homens, que se encontra ancorado na demonstração de poder sobre mulheres, outros homens, e tudo aquilo que seja contrário aos discursos normativos que constroem o sujeito hegemônico branco, hétero e com status de classe superior (CONNEL, 1995).

A última etapa da intervenção, desse modo, teve o intuito de abordar a construção da masculinidade hegemônica enquanto nociva para homens, mulheres e pessoas LGBTQs, e em contrapartida propor outros modos de vivenciar as masculinidades.

As atividades, divididas em duas aulas, foram pensadas tendo como pano de fundo a problematização dos dados de violência sobre a população LGBTQs<sup>50</sup>; Violência doméstica- que tem os homens como principais alvos;- E a própria saúde física e mental deles, já que cometem suicídio e colocam seu corpo em risco (acidentes, brigas, realizam menos check-up médicos) do que as mulheres (GOMES, 2007).

O feminicídio e a LGBTQfobia enquanto violências perpetradas contra mulheres e pessoas LGBTQs, carregam a normatividade sobre práticas de sexualidade e modo de comportamentos sociais. Mulheres que contrariam, assim sendo, o discurso patriarcal em relação a um jeito de ser ou fazer, e pessoas que experimentam o desejo e seus corpos de um modo distinto do normativo, são violentadas física e emocionalmente como prática de correção. Essas violências, mesmo que estruturais, encontram-se relacionadas as ações sociais de indivíduos que têm como parâmetro de “certo” ou “errado” a construção de sujeitos brancos e héteros.

---

<sup>49</sup> Como meninas e meninos ricos/brancos.

<sup>50</sup> Como revelam o levantamento de 2015 até 2017 da Fundação Osvaldo Cruz junto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que sinaliza que uma pessoa LGBTQ é agredida no Brasil a cada hora. (PUTTI, alexandre. Um lgbt é agredido a cada hora, revelam dados do sus. Carta Capital, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/um-lgbt-e-agredido-no-brasil-a-cada-hora-revelam-dados-do-sus/>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

### ***Masculinidade hegemônica enquanto tema?***

Segundo Eric Dunning (1992) e Norbert Elias (1994) a modernidade se encontra correlacionada ao desenvolvimento de uma masculinidade hegemônica; Muito embora a modernidade tenha se constituído por meio de outros acordos em detrimento daqueles que vigoravam na época medieval, esses novos acordos ainda que valorizassem o autocontrole e a contenção das violentas expressões emocionais, eram acordos realizados pelos homens (ELIAS, 1994).

A introjeção dos processos de disciplinarização aparecem aqui como um dos fatores que permitem a organização e o mantimento desta nova ordem social burguesa caracterizada por essa modernidade pujante. Essa disciplinarização também manifestou-se nas relações interpessoais sexuais e afetivas, isto é, para a ordem burguesa se fez necessário a valorização da intimidade, da relação conjugal, do núcleo familiar.

Em todas essas maneiras novas em que o autocontrole e a disciplina se faziam presentes, a masculinidade, ou o ideal dela, também ocupou um lugar central tanto na elaboração discursiva dessa nova organização moderna, quanto em relação as características psicológicas e físicas que os homens deveriam ter dentro dessa configuração.

Silvia Federici, no livro *o calibã e as bruxas*, salienta que a caça as bruxas foi um modo de repreender mulheres que manifestavam direta ou indiretamente conhecimentos sobre seus corpos e um modo de gerir a vida social, distinta daquela que estava se instaurando como normativa (FEDERICI, 2019).

Assim sendo os valores burgueses valorizaram também uma masculinidade e uma feminilidade hegemônicas, isto é, comportamentos normativos que caracterizariam as mulheres e comportamentos específicos que caracterizariam os homens. A masculinidade e a feminilidade, desse modo, seriam medidas pela sua ausência e presença e nunca pela variedade comportamental de masculinidades e feminilidades diversas.

Segundo Pedro Paulo de Oliveira no livro *“a construção social da masculinidade*, aqueles que não correspondiam ao ideal burguês de

autocontrole, disciplina, responsabilidade, destacavam-se enquanto “bizarros, estranhos e perigosos” (OLIVEIRA, 2004, p.79). Desse modo, outros marcadores sociais serviram como informantes da distância das características da masculinidade hegemônica e, portanto, nômades, ciganos, judeus, povos indígenas e não-brancos, e as mulheres “deveriam ser vigiadas e isoladas das pessoas comuns, “normais”, através de uma série de estratégias diferentes, de acordo com o contexto que surgiam” (OLIVEIRA, 2004, p. 80).

Partindo desse lastro histórico da configuração social dos ‘outros’ de uma masculinidade, Connel (1995) aponta, a partir de uma abordagem relacional, como a hegemonia masculina pode se adaptar a determinados contextos históricos e situações. A autora salienta com base nesse processo de volatilidade, que o bloco “hegemônico” na realidade comporta fissuras resultantes dessas adequações de características em meio a afirmação de uma masculinidade hegemônica para determinado contexto, e que há disputas dentro desse bloco pois “grupos de homens lutam por domínio através da definição social da masculinidade”.(CONNEL, 1995, p. 191).

As atividades dessa etapa, assim sendo, tentaram salientar a estrutura de poder que permite que determinadas características – físicas, psicológicas, mercado de trabalho- sejam atreladas a uma falsa ideia de “essência masculina”. Tentamos, por meio do coletivo dos grupos, positivar outros modos de protagonizar as masculinidades e feminilidades enquanto locais fecundos para discussão e ressignificação desses marcadores no plano individual e também estrutural.

### ***Recurso audiovisual para pensar o tema das masculinidades.***

Na primeira aula levei os estudantes para a sala de vídeo da escola, local que contava com um projetor, conexão a internet e um computador. Assistimos 20 minutos de um documentário intitulado “*Precisamos falar com os homens?*”, disponível integralmente na plataforma de áudio e vídeo Youtube. O documentário foi produzido pela ONU Mulheres Brasil, e teve a intenção de promover um debate com pessoas que carregam distintos marcadores sociais, bem como outras masculinidades construídas em detrimento da masculinidade

hegemônica.

Nesses primeiros vinte minutos, o documentário levantava pontos como: 1) a dificuldade de uma socialização a partir de uma masculinidade ancorada na agressividade, competição e ocultação das fraquezas; 2) Saúde física e mental; 3) Masculinidade negra e vivência de um homem gay negro da periferia; 4) Enfrentamento dessa masculinidade na medida que ela dita um modo normativo de feminilidades em contraposição a masculinidade hegemônica.

Após os vinte minutos iniciais, pausei o documentário pois queria aproveitar o restante da aula de 50 minutos, para escutar as percepções dos estudantes sobre o documentário e sua conexão com as aulas anteriores. Perguntei então, como modo de iniciar o diálogo, qual era o assunto trazido pelo documentário. Alguns estudantes, em todas as salas, responderam que era sobre homens e os discursos sobre eles. Questionei então quais discursos sobre os homens apareciam e se os alunos identificavam alguns deles em sua realidade, e se poderiam dar exemplos. Alguns meninos e meninas trouxeram exemplos relacionados às cores de roupas (azul para meninos e rosa para meninas), às falas frequentes de repressão ao choro de meninos na infância, e uma isenção na socialização deles da responsabilidade das tarefas domésticas. Outros estudantes manifestaram que a criação deles já foi um tanto diferente em relação às cores de roupas (pois usaram as roupas da irmã ou irmão mais velhos), nas tarefas domésticas (já que compartilhavam tarefas para não sobrecarregar as mães) e que brincavam tanto de bonecas como carrinhos.

Os estudantes, assim sendo, manifestavam marcadores de classe e também raça, na medida que a construção de masculinidade endossada por eles, eram atravessadas por modos de experienciar a socialização e a própria convivência em casa, com base em uma vivência da classe trabalhadora e também negra.

Partilhar, desse modo, as tarefas domésticas para não ficar no encargo de alguém que já trabalha fora de casa, ou, usar as roupas dos irmãos e irmãs mais velhos para reaproveitar e evitar novos gastos, são exemplos desses marcadores sociais, e a constatação de que a masculinidade hegemônica (branca, e com status de classe) não era uma experiência comum a maioria desses estudantes.

Algumas meninas em todas as 6 turmas de primeiro ano, questionaram

se iríamos falar sobre mulheres pois entenderam que os meninos estavam usufruindo de muito protagonismo durante a aula. Expliquei que a conversa sobre masculinidades envolvia feminilidades também, na medida que esses processos definição ou indefinição identitária eram resultados do conjuntos das nossas ações sociais<sup>51</sup>, e que pensar a masculinidade hegemônica como nociva, permitia extrapolar a normatividade para um feminino hegemônico também.

Voltamos para a sala pois o sinal iria bater, finalizei dizendo que faríamos na próxima aula uma atividade em grupo para pensar outras masculinidades. O sinal da escola bateu e retornamos para a sala de aula.

### ***Para além da masculinidade hegemônica.\_\_***

Na segunda aula dessa etapa, posterior ao debate do documentário, levei para as turmas canetinhas, o rolo de papel kraft que havia na escola armazenado na sala multiuso, tesouras e uma máquina fotográfica. Expliquei para as turmas que iríamos realizar uma atividade sobre masculinidades, com base na discussão que tivemos a partir do documentário na aula anterior. Pedi para que se organizassem em grupos de até 5 colegas, e requisitei que todos os grupos deveriam incluir pelo menos duas meninas e dois meninos dentro da totalidade dos cinco integrantes.

Apesar de uma certa resistência inicial de alguns grupos que tinham a intenção de ser exclusivamente formados por meninas ou por meninos, toparam realizar a atividade proposta na medida que fui explicando. Comecei a recuperar o conteúdo a partir das atividades já realizadas nas aulas anteriores sobre socialização, construção de masculinidades e feminilidades, performatividade de gênero, e sexualidade e violência ligadas uma masculinidade hegemônica imposta.

Com base no vídeo da aula anterior, perguntei então para os estudantes como então poderíamos construir de maneira conjunta masculinidades positivas, em que a violência, competição, agressividade não fossem as características principais; Perguntei então “quais outros comportamentos, qualidades ou características eram necessários para amenizar ou suspender essa masculinidade hegemônica?.

---

<sup>51</sup> No sentido weberiano.

Os estudantes deveriam pensar em frases, palavras, comportamentos para relacionar a essas outras propostas de masculinidades e escrever dentro do contorno do corpo de um dos meninos do grupo, que seria voluntário para o registro no papel kraft:

Foto 14- atividade masculinidade.



(fonte: arquivo pessoal, 2019).

Foto 15- atividade masculinidade.



(fonte: arquivo pessoal, 2019).

Foto 16- atividade masculinidade.



(fonte: arquivo pessoal, 2019).



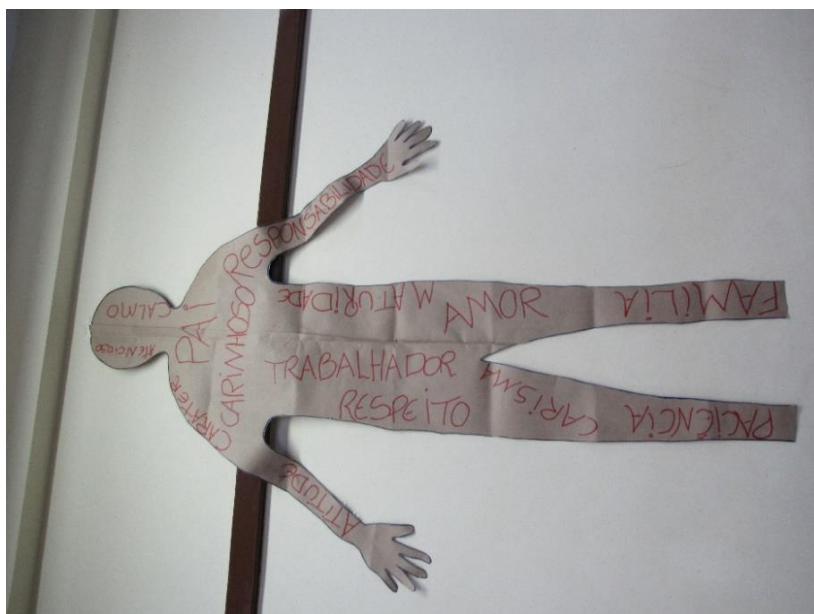
A justificativa para a organização dos grupos mistos foi então explanada como importante para a atividade, já que consideramos que o repensar sobre práticas de gênero e sexualidade, deve integrar a totalidade das pessoas e contextos. Nesse caso específico, envolver meninas e meninos em um mesmo grupo, seria a possibilidade de desenvolver novas subjetividades sobre masculinidades, feminilidades e também sobre sexualidade na medida que se desestabiliza os discursos de normatividade que se incide sobre esses corpos.

Após medir o papel kraft na altura dos meninos que seriam desenhados, cortar o papel e entregar as canetinhas, comuniquei aos estudantes que tinha trazido para a sala uma câmera fotográfica e que entregaria na mão de um ou uma integrante dos grupos para que realizassem o registro do decorrer da atividade: O desenho do contorno corporal, a escrita dentro do contorno, o recorte do contorno e a exposição do trabalho na parede da sala.

O registro fotográfico tinha o objetivo de possibilitar a percepção desses jovens como protagonistas da atividade, pois a prática da fotografia (e do cinema) em sala de aula permite que estudantes experienciem o processo de criação concebendo a sala de aula como um local de trocas entre distintas formas de conhecimentos ( MIGLIORIN, 2014). Todas as fotos dessa etapa da intervenção são resultados desse protagonismo.

Como resultado do registro dos próprios estudantes do processo da atividade:

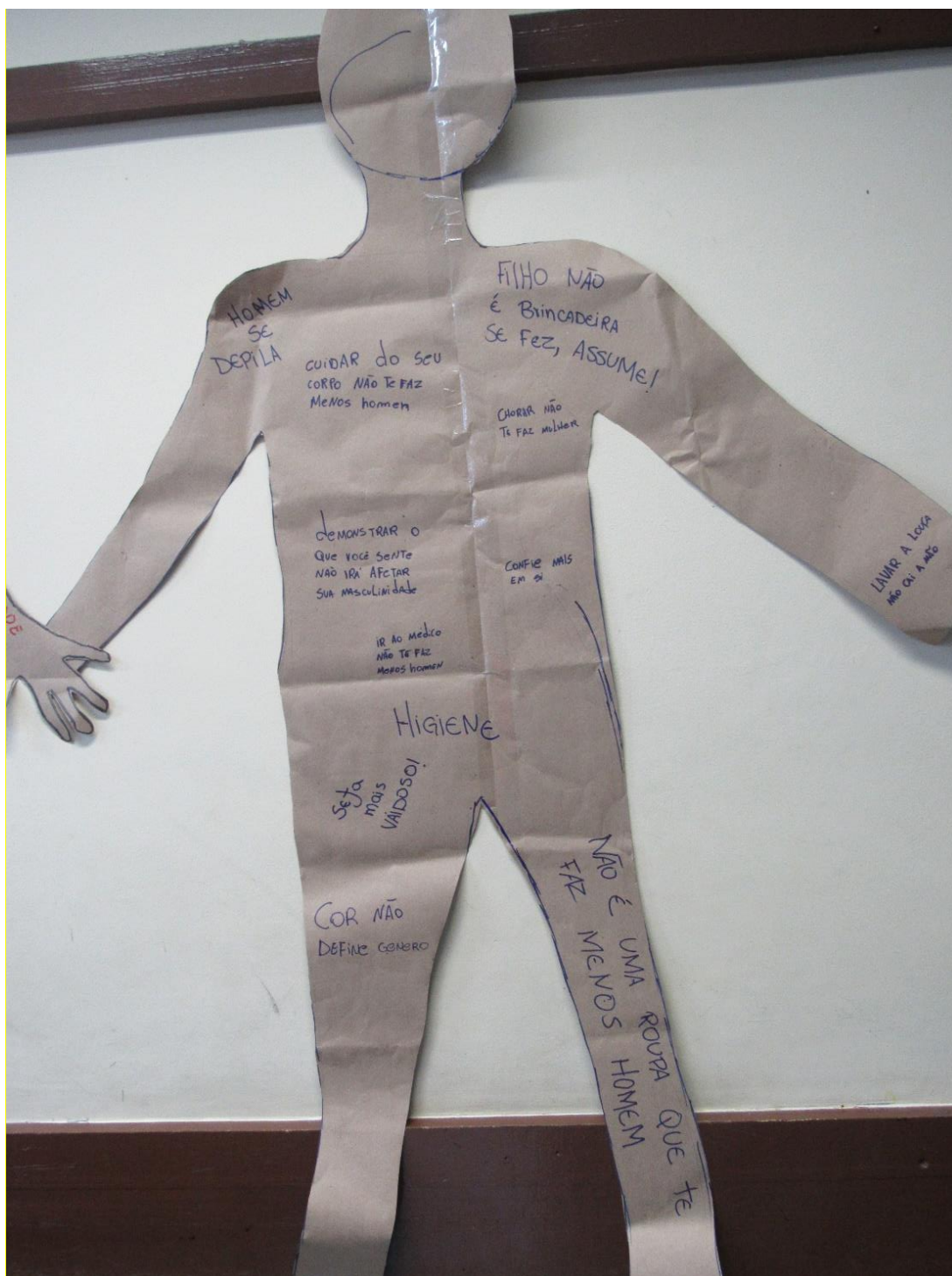
Foto 17- atividade masculinidade.





(Fonte: arquivo pessoal, 2019.)

Foto 18- atividade masculinidade.



(Fonte: arquivo pessoal, 2019.)

A atividade, assim sendo, proporcionou um debate sobre a construção de

masculinidades e sua intersecção com classe, raça, e sexualidade, pois de maneira tautológica os discursos normativos sobre esses outros marcadores também atravessam a construção da masculinidade e a própria masculinidade hegemônica normaliza discursos raciais, de sexualidade, e de classe.

### ***Percepções finais do capítulo.***

As atividades aqui apresentadas foram pensadas à luz das discussões do campo de gênero e sexualidade, e seguiram uma abordagem interseccional que conjugou as categorias de classe, raça junto de gênero. Para além dos resultados alcançados em cada etapa, como registrado ao longo do capítulo, houve a percepção da disciplina de Sociologia enquanto prazerosa.

Os estudantes dos primeiros anos do ensino médio passaram a me abordar, durante a intervenção, nos corredores ‘cobrando’ uma aula parecida com a ministrada em outra turma, pois devido a grade de horários algumas turmas faziam as aulas da intervenção antes do que outras; Desse modo eram recorrentes falas do tipo “professora, a gente também não vai falar sobre as colagens?”; “Quando vamos na sala de vídeo como a outra turma?”; Por que na outra sala você mostrou foto do seu irmão, e aqui não mostrou?”; “Você prefere a outra turma?”; etc. Já os estudantes do 2.º do ensino médio, disseram que eu só realizava aulas legais no 1.º ano.

A forma metodológica e a “polêmica” de estudar e problematizar as minúcias do campo de gênero e sexualidade- seara em que todos/as tem algo a acrescentar, propor, trocar, - já que a temática atravessa a coletividade- são razões que possibilitaram a efetividade da intervenção.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A pesquisa em questão, pensada e desenvolvida a partir das discussões em grupo e referenciais teóricos apresentados no programa de mestrado PROFSOCIO, permitiram o ensejo da intervenção didática com base no tema de gênero e sexualidade, bem como a avaliação de seus limites.

Dentre as possibilidades vantajosas no decorrer da pesquisa, destaco o lugar de professora- pesquisadora inserida na instituição escolar em que a pesquisa se efetivou, pois a observação cotidiana e também o sentimento de pertença ou de constrangimento sentido no corpo a partir de algumas situações, conferiram-me o privilégio da ação, isto é, um lugar ativo nesse cotidiano em que, muitas vezes, acomodar-se e reproduzir mecanicamente uma rotina que é exaustiva passa a ser um modo de sobrevivência psicológica dos profissionais de educação.

Desse modo, relatar ou interferir nas situações dentro da escola, ou ainda, realizar as duas coisas em diálogo com a formação acadêmica da pós graduação, permitiu uma nova percepção desse local apesar da rotina exaustiva do estar professor de educação básica e dos poucos incentivos do poder público da rede estadual para o aprimoramento docente.

A intervenção, desse modo, procurou sintetizar esse processo de pesquisa levando em consideração meu lugar de privilégio dentro da instituição, mas também as dificuldades da rotina de professor em consonância com um projeto ainda tradicional de educação marcado pelas desigualdades estruturais; Estas adversidades foram consideradas para não incorrerem no erro de acreditar ser possível prescrever uma “receita de bolo” ou um passo- a -passo para o trato das questões de gênero e sexualidade junto de outros marcadores sociais.

A desmistificação de uma rotina escolarizada colaborou para o desenvolvimento das análises expostas ao longo deste trabalho, bem como para a intervenção didática pedagógica, na medida em que as reflexões empreendidas perscrutaram a multidão de símbolos e significados da instituição

escolar, do ser estudante, do estar professor, e da estrutura socioeconômica e racial que encontra limites e possibilidades dentro desse lugar.

Em meio a esse processo de reflexão e prática contínua, as dificuldades identificadas para a aplicação da intervenção, bem como para compreensão de seu propósito, são de ordens culturais e também relacionadas a determinadas perspectivas ideológicas de projetos educacionais. Tais abordagens de projetos são atravessadas historicamente por concepções progressistas e conservadoras, o que influi na destinação de verbas para a educação e currículo de um modo mais abrangente.

Entendemos neste trabalho enquanto abordagem progressista aquelas que valorizam a formação integral dos estudantes, isto é, assinalam, para além da racionalidade cognitiva, aspectos sociais, psicológicos, afetivos, de bem estar e também trabalhistas no processo escolarizado. É possível elencar alguns momentos históricos em que essa dimensão esteve presente nos debates sobre um projeto político educacional nacional, e também na criação de algumas instituições como: A Escola Parque da década de 50, influenciada pela proposta escolanovista; A criação dos e Institutos Federais em 2008, a partir da proposta de formação para o mundo do trabalho e não apenas inserção no mercado; Ou ainda, o próprio estabelecimento da sociologia como disciplina obrigatória na educação básica a partir da lei nº11.684, de junho de 2008.

Em relação a obrigatoriedade da sociologia, cuja marca registrada dentro da educação básica é a intermitência, destacamos que determinadas áreas de pesquisa das Ciências Sociais ganharam um novo fôlego na medida que a escola, devido a inserção de cientistas sociais, passou a representar um objeto de pesquisa mais direto para a sociologia bem como um lugar de prática de políticas públicas. Desse modo, o campo de gênero e sexualidade agora em diálogo com o ensino de sociologia redimensionou questões de pesquisa a partir da escola, e levou para as instituições de ensino novas abordagens.

Por outro lado, contextos políticos mais conservadores tentaram reduzir tal organização integral e humanista, a partir da defesa de uma formação focada na inserção do estudante mercado de trabalho. Tal formação com caráter tecnicista é identificado na reforma educacional em 1971 a partir da lei n 5. 692, que estabelecia a profissionalização compulsória em detrimento de uma formação mais geral; E também a partir da reforma do ensino médio de 2017,

condensada na lei 13.415.

Ainda que a última reforma, por meio da BNCC- Base Nacional Comum Curricular-, tenha o intuito de unificar um currículo para as diferentes disciplinas, de modo a amenizar as diferenças educacionais em distintos estados e municípios, carrega consigo uma sobrecarga tecnicista na última etapa do processo formativo.

Isso é perceptível pois a maior parte das disciplinas, de acordo com o documento, tem a sua carga horária reduzida em detrimento de cursos técnicos ofertados enquanto itinerário formativo. Esses cursos, por sua vez, são focados na execução de uma tarefa no processo produtivo e não na apreensão mais global, ou polivalente das funções da divisão social do trabalho.

No contexto que vem se delineado a partir da última reforma, a disciplina de sociologia dissolvida no bloco das humanas, precisa se agarrar a um discurso científico conservador na medida que justifica sua “função” social. Essa defesa funcionalista da disciplina se constitui como resposta a um contexto político educacional que tenta descredita-la<sup>52</sup> e, assim sendo, reatualiza discursos da luta dos profissionais da área como aqueles registradas na década de 50, por meio de um célebre texto de Florestan Fernandes, em que a sociologia foi percebida como ferramenta analítica instrumental que poderia auxiliar no processo democrático.

Por outro lado, a defesa funcional na disciplina indica que a área de Ciências Sociais esteve à frente, enquanto vanguarda, na defesa de uma visão crítica da educação, e da estrutura social brasileira. A área de pensamento social brasileiro- onde sociólogos, antropólogos, historiadores e cientistas políticos de destacaram- colaborou e ainda colabora para o processo de entendimento e elaboração de políticas públicas, sendo muitas delas educacionais. Estudos raciais, de gênero e sexualidade, da estrutura de classe e mercado de trabalho, também se constituíram no país, atravessadas por conhecimentos dos campo das Ciências Sociais.

---

<sup>52</sup> Como por exemplo a fala de 14/06/2020 do, na época, ministro da Educação sobre o investimento nas universidades federais: “não quero mais sociólogo, antropólogo e nem filósofo”. (REZENDE, Constança. Weintraub: 'não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro'. Notícias uol. 14 de junho de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm> acesso em 12 de agosto de 2020.)

A elaboração e aplicação da atividade a partir de materiais simples e de fácil acesso, teve a intenção de contornar a dificuldade estrutural tecnológica a que grande parte das escolas públicas está exposta. Nessa escola da periferia de Curitiba, o sinal da internet oscilava muito e funcionava com menos inconstância apenas no bloco da sala dos professores, situado no lado contrário dos blocos com as salas de aula.

Usar o acesso wifi junto dos alunos para pesquisarmos algumas fontes, transformando o celular desses estudantes em instrumento didático, era inviável devido à restrição geográfica e hierárquica na escola, já que o acesso wifi para alunos era proibido; levar os alunos até a biblioteca para o uso dos poucos computadores disponíveis para os estudantes também era uma tarefa desafiadora devido ao barulho gerado pela turma, e pela “chateação” de alguns colegas que precisavam esperar os demais amigos terminarem a pesquisa, para então iniciarem as suas. Nesse processo, o horário se tornava curto devido ao deslocamento da turma, estabelecimento na biblioteca, reiteração de instruções para a atividade, e pressa em terminar a pesquisa para oportunizar a outros estudantes o uso do computador.

Os materiais escolhidos para produzir a intervenção, desse modo, foram aqueles que de acordo com esse cenário exposto, eram comuns e práticos em relação a facilidade de encontrá-los, ao manuseio e formas de guardá-los. As revistas, tesouras, folhas sulfite e o papel kraft, encontrei na própria instituição, e pude armazenar o resultado das atividades práticas no meu armário na sala dos professores ou no laboratório de ciências. Já o xerox do excerto etnográfico, as fotos 3x4 coloridas minhas e de meu irmão, e a câmera fotográfica, levei para a escola com a intenção de contornar a defasagem orçamentária da própria instituição.

Conhecer a estrutura da escola, as possibilidades e os limites que ela abrangia, bem como o entorno escolar e o engajamento dos estudantes nas atividades e em relação a percepção que tinham do próprio processo de aprendizado, foi de suma importância para definir as estratégias possíveis de alavancar o debate do tema.

Avaliamos a intervenção enquanto positiva pois ela apresentou a reflexividade sobre o campo de gênero e sexualidade, em especial com as questões LGBTQ+, de modo contínuo por meio de aulas sequenciais que

complexificaram progressivamente o debate. Essa abordagem envolvendo etapas de atividades práticas e reflexões para a construção dessas atividades, foi fecundo na medida que tirou a temática de um lugar pontual, restrito a uma aula ou a algum acontecimento na escola ou mídia, realocando a temática como parte do *dai-a-dia* enquanto assunto que dizia respeito a totalidade dos estudantes.

A metodologia escolhida para a elaboração da intervenção e que perpassou todas as etapas práticas dela, tornou possível o olhar atento para marcadores estruturais de raça, classe e gênero (junto da sexualidade). A interseccionalidade enquanto estratégia didática, portanto, explicitou as relações de poder na sociedade brasileira e também naquele cotidiano específico de sala de aula.

Os estudantes puderam pensar sobre as representações de seus corpos, bem como seus modos de agir, pensar e experienciar a vida que ganham seus limites e possibilidades nessa apreensão corpórea; Ao mesmo tempo pensar sobre seus corpos nos conduziu a pensar sobre os corpos da *outridade*, isto é, daqueles que experienciam a realidade corporal de modo antagônico ou diferente do seu, e a partir desse deslocamento perceber a construção relacional dos próprios marcadores sociais.

Durante o processo de intervenção ainda que as faltas de alunos em alguma aula, devido a motivos pessoais, pudesse acarretar certa defasagem em relação ao entendimento mais global das atividades, a própria maneira como as etapas da atividade foram pensadas- sempre em grupo- contornou essa dificuldade recorrente.

O trabalho em grupo além de tornar possível a atualização das informações para aqueles estudantes ausentes na aula anterior, também representou um modo de romper com uma tradicionalidade disciplinadora da educação que é marcada também na arquitetura das instituições escolares. Deslocar as carteiras, ocupar o chão, a mesa do professor, circular livremente pela sala de aula para olhar os demais trabalhos, e ser valorizado na sua maneira de perceber o mundo para complementar a aula, representam possibilidades focadas no aprendizado enquanto experiência em detrimento da mera reprodução de padrões já estabelecidos nessas instituições.

Os estudantes, desse modo, foram avaliados por meio de sua

participação no decorrer das aulas, a partir das atividades que produziam junto de seus colegas, e não por meio da reprodução mecânica e decorada de conceitos do campo de gênero e da sociologia. O resultado profícuo desse trabalho de intervenção é ao mesmo tempo individual e coletivo na medida que cada estudante pôde dialogar com os colegas, rever ou abrandar posicionamentos de modo coletivo, e o aprendizado se concretizou entre seus pares, enquanto o professor ocupou um lugar de mediador da atividade.

Outro possível empecilho para o trabalho com a temática, foi o contexto político conservador de cerceamento que alguns professores relataram, por meio de conversas informais ou relatos midiáticos, em relação ao trabalho com a temática de gênero. Antes de iniciar a intervenção e sempre reiterando a cada etapa, resolvemos marcar o lugar das políticas públicas educacionais que conferiam legitimidade para tratar do tema, bem como o lugar da disciplina de sociologia enquanto ciência e não de opinóloga. Nesse processo procuramos valorizar determinadas metodologias, técnicas de pesquisa, e operações intelectuais que marcam as Ciências Sociais: Análise qualitativa, análise de conteúdo e discurso, teoria das representações sociais, etnografia e etnologia, desmistificação, alteridade, experiência.

Esse trabalho corrobora a reflexão sobre o campo de metodologia de ensino da sociologia pois endossa a prática, tanto na explanação de teorias e conceitos como nas atividades avaliativas, enquanto experiência de apreensão cotidiana. Desse modo, desloca o ensino da sociologia que por muito tempo esteve focado na figura do professor como detentor do saber arbitrário, isto é, quem desvela e traduz a complexidade de conceitos e teorias da área. Concomitante a esse processo de autoridade docente, o ensino focado na abstração teórica e conceitual junto de avaliações que valorizam a escrita por meio de provas tradicionais, também foi repensado enquanto uma das formas de exercitar determinadas competências- que a própria BNCC estimula- nos estudantes, mas não a única forma ou legítima.

Destaco aqui uma situação em que o repensar metodológico promoveu o deslocamento de “si” e também do “outro”: um estudante do 1º ano, que tinha 18 anos, acumulava em sua trajetória uma desistência e uma reprovação, e demonstrava em sala de aula certa aversão aos professores de todas as disciplinas, bem como o conteúdo e atividades propostos. Sentimos essa



dificuldade em sala pois ele constantemente nos descreditava por mais sensíveis que fossemos em relação a suas demandas em sala de aula ou aquelas que extrapolavam os limites da escola.

Quando propus a intervenção a partir das atividades práticas, com outra forma de avaliação e de contato com os conteúdos de sociologia, esse aluno passou a participar das atividades pois elas proporcionaram que ele pensasse e externalizasse aspectos sobre suas relações familiares. Contou-me, sem que eu esperasse, que tinha uma relação péssima com seu pai já que esse era autoritário demais, maltratava a mãe e os irmãos verbal e fisicamente e mitigou oportunidades de formação e emprego para esse aluno quando decidiu proibi-lo de editar seu canal de skate - com mais de 150 mil seguidores- no computador de casa.

O estudante disse que não queria ser um homem como o pai dele e não mantinha amizades significativas com meninos que apresentavam comportamentos que lembrassem a violência da figura paterna. Dobrei minha atenção para as atividades recebidas desse estudante - e do grupo que ele participava durante as etapas da intervenção- e percebi que comportavam a crítica a uma violência dos homens sobre diferentes grupos sociais.

A partir das reflexões apresentadas ao longo de toda intervenção, percebo que a abordagem interseccional proposta junto da temática dessas atividades- problematização do campo de gênero e sexualidade - e considerando a estrutura educacional a nível local e nacional, puderam suscitar novos questionamentos sobre: as desigualdades educacionais; Metodologias de ensino; Rotina docente; A figura do professor; A possibilidades de diálogo com a academia em relação a questões LGBT+ conjugadas com outros marcadores estruturais; E o aporte teórico utilizado para pensar todas as questões já expostas.

O as reflexões sobre feminismo negro e decolonial que orientaram a construção desse trabalho, marcam o lugar da diferença em suas proposições teórico- práticas, que foi transfigurada aqui em uma pedagogia voltada para o cuidado. bell hooks nos ensina a transgredir<sup>53</sup> na medida em que voltamos nossos negros olhares<sup>54</sup> para esses corpos que tendem a ser invizibilizados por

---

<sup>53</sup> Referência a sua obra *“Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade”*, de 2013.

<sup>54</sup> Em sua obra *“Olhares negros: raça e representação”* de 2019.

uma estrutura que se pretende branca- cis heteronormativa.

Minha prática pedagógica, desse modo, carrega esse paradigma que poderia ser traduzido também em uma prática do cuidado. Cuidado esse presente na escuta atenta àquilo que as/os estudantes traziam a partir de suas vivências de classe, raça, gênero e sexualidade; Cuidado na preocupação em estabelecer o aprendizado recíproco pautado na troca entre professora e estudante, e não na autoridade disfarçada de processo- científico; Cuidado traduzido na empreitada de valorização de uma sociologia produzida pelos sujeitos das margens, das periferias, do hip-hop, do funk, que são bichas, sapatão, travestis, pois como já nos avisava a poetisa e teórica lésbica negra Audre Lorde “as ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande”<sup>55</sup>.

Entendo o cuidado, desse modo, enquanto prática insurgente, desobediente<sup>56</sup>, na medida que se volta para uma pedagogia outra da diferença e valoriza em detrimento da homogeneização jurídico prática que invisibiliza esses grupos, as especificidades e diferenças dos mesmos.

Essas constatações, assim sendo, relacionam-se com que sou: mulher negra, sapatão e periférica; e indicam de modo complementar a que venho: marcar o lugar do afeto (traduzido na escuta e diálogo) nos processos de aprendizagem escolarizados como prática emancipadora de produção científica sociológica na educação básica.

---

<sup>55</sup> Título do texto resultado da fala de Audre Lorde na conferência de 1979, na universidade de Nova York.

<sup>56</sup> Penso aqui na obra de Thiffany Odara intitulada “Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação” que nos confere essa perspectiva pensando no movimento de travestis na Bahia.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BEAUVOIR, S. O.; SEXO, Segundo. A experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 1980.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1993.

BECKER, Howard S. Segredos e truques da pesquisa. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007

BOURDIEU, P. PASSERON; PASSERON, Jean-Claude. JC A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. "A distinção." São Paulo: Edusp (2007).

BUTLER, Judith, and Renato Aguiar. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora Record, 2003.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In.: LOURO, Guacira Lopes." O corpo educado. 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. "Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual". Brasília, 2004. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf) Acesso em 03 de abril de 2020.

*BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> acesso em: 18 de março 2020.*

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de pesquisa, 1999, 106: 191-216.

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio D. Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios. Rio de Janeiro: ENS-CPES, v. 120, 2018.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico (1943). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARVALHO, André de Souza et al. Vivendo às margens: Habitação de Interesse Social e o processo da segregação socioespacial em Curitiba. 2014.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade Educação e realidade. 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, 2007, 28.100: 1105-1128.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. 1978.

DEWEY, John. Experiência e educação: atualidades pedagógicas. São Paulo, 1976.

Diversidade Sexual da Secretária de Estado da Educação do Paraná" (versão preliminar) Curitiba, 2010. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf) acesso 03 de abril de 2020.

DOCUMENTÁRIO; precisamos falar com os homens? <https://www.youtube.com/watch?v=jyKxmACaS5Q>

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. Lua Nova: revista de cultura e política, n. 40-41, p. 241-266, 1997.

DUNNING, Eric. "O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações." A busca da excitação. Lisboa: Difel (1992).

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia, tradução Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes (coleção textos fundantes de Educação), 2011.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. 2009.

DURKHEIM, Émile. Da divisão social do trabalho. Émile Durkheim, 1999.

ELIAS, Norbert, and O. *Processo Civilizador*. "uma história dos costumes." *Rio de Janeiro: Jorge Zahar* 1 (1994).

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva. Editora Elefante, 2019.

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. "Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/sexo-e-temperamento-em-tr%C3%AAs-sociedades-primitivas>. acesso em: 20 de março de 2020.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade, vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. "História da sexualidade I: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque." Rio de Janeiro: Edições Graal (1988).

FRANCISCO, Alessandro. KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Cia das Letras, 2019. Poliética. Revista de Ética e Filosofia Política. ISSN 2318-3160, v. 7, n. 1, p. 102-118, 2019.

FREIRE, Paulo. Prefácio. Pedagogia da autonomia. 1996

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Romeu; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; ARAÚJO, Fábio Carvalho de. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. Cadernos de Saúde Pública, v. 23, p. 565-574, 2007.

GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene Lopes. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. SPE, p. 1213-1228, 2015.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Editora Vozes Limitada, 2017.

HOFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, no 55, novembro/2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Editora Elefante, 2019.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

JOVER-FALEIROS, Rita. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 57, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

LINS, Z. M. B., Salomão, N. M. R., Lins, S. L. B., Carneiro, T. F., & Eberhardt, A. C. (2015). O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista da SPAGESP*, 16(1), 43-59

LIMA, Cristina de Araújo; MENDONÇA, FRANCISCO. Planejamento urbano-regional e crise ambiental: Região Metropolitana de Curitiba. *São Paulo em perspectiva*, v. 15, n. 1, p. 135-143, 2001.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. *Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida*.

LORDE, Audre. As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa grande. In: Second Sex Conference, The Personal and the Political Panel, New York. 1979

MARX, Karl. O capital: livro 1, o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã (Feuerbach) Ed. Hucitec, São Paulo, SP, v. 1, p. 79, 1993.

MEAD, Margaret. Sexo e Temperamento-Ed. 1969

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, p. 25-42, 2005.

MIZRAHI, Mylene. “O Rio de Janeiro é uma terra de homens vaidosos”: mulheres, masculinidade e dinheiro junto ao funk carioca. cadernos pagu, p. 150-193, 2018.

MIGLIORIN, Cezar et al. Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos. Editora da UFF, 2014.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. Editora Perspectiva SA, 2020.

MBEMBE, Achille. Políticas da inimizade. Lisboa: Antígona, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente:(r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017.

OLIVEIRA, V.E.de; ABRUCIO, F.L. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V.E. (Org). Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea, Enap, 2018. p. 205-225

OLIVEIRA, M.M; CARVALHO, C.P. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. In: PIRES, Roberto (Org).

Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro, Ipea, 2019.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; ABRUCIO, Fernando Luiz. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> acesso em 03 de abril de 2020.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. The invention of women: Making an African sense of western gender discourses. U of Minnesota Press, 1997.

PARANÁ. lei nº 16.454/10 que institui o dia contra a homofobia no paraná. Disponível

em:<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53852&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

PARANÁ. Orientação Conjunta nº 02/2017- SUED/SEED sobre a inclusão do nome social. Disponível

em:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?con\\_eudo=553](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?con_eudo=553)> Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

PARANÁ. O artigo sexto da resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, trata do uso banheiro por estudantes trans. Disponível em : <

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dedi/resolucao12\\_2015\\_cncdlgbt.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dedi/resolucao12_2015_cncdlgbt.pdf)> Acesso em :20 de fevereiro de 2020.

PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e Prática, 2010.

PETRY, Analídia Rodolpho, and Dagmar Estermann Meyer. "15. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa." Textos & Contextos (Porto Alegre) 10.1 (2011): 193-198.



PUTTI, alexandre. Um lgbt é agredido a cada hora, revelam dados do sus. Carta Capital, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/um-lgbt-e-agredido-no-brasil-a-cada-hora-revelam-dados-do-sus/>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

PLANO NACIONAL LGBT. Secretária de Direitos Humanos. 2009. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nacional\\_lgbt\\_2009.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf). Acesso em: 19 de fev 2020.

PLANO ESTADUAL DIREITOS LGBT. 2013. Paraná. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano\\_estadual\\_direitos\\_lgbt.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_estadual_direitos_lgbt.pdf). Aceso em: 19 de fev de 2020.

RIBEIRO, Ana Clara T.; GARCIA, Fernanda Sanchez. City marketing: a nova face da gestão da cidade no final de século. Política e cultura. Visões do Passado e perspectivas contemporâneas, 1996.

SANTOS, Natália Contesini dos; PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. Barba, cabelo e bigode: Consumo e masculinidades em barbearias. Revista de Administração de Empresas, v. 59, n. 3, p. 183-194, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SALIH, Sara. Judith Butler e a teoria queer. Autêntica, 2016.

SALVINI, L.; SOUZA, J. & MARCHI JÚNIOR, W. Violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.3, p.401-10, jul./set. 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

SERAFIM, M.P; DIAS, R. B. Análise de Política: uma revisão de literatura. Cadernos Gestão Social. Vol. 3, n.1, jan/jun 2012. ISSN: 1982-5447.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517->

STROHER, Laisa Eleonora Maróstica. A metrópole e o planejamento urbano: revisitando o mito da Curitiba-modelo. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. In: Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 2018. p. 586-586.

VIDARTE, Paco. Ética Bixa: Proclamações libertárias para uma militância LGBT. São Paulo: n-1 edições, 2019.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociedade compreensiva. Brasília: Ed. da UnB, 1991.

YOGYAKARTA, princípios de. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. (ONU), 2007. Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf) acesso em 03 de abril de 2020.

## APENDICE A- entrevistas

### Perguntas:

- 1) Nome inteiro:
- 2) Identificação racial, identidade de gênero, e orientação sexual:
- 3) Formação:
- 4) Quantas escolas de educação básica você já ministrou aulas :
- 5) Em quais delas você presenciou falas/ações da escola para a comunidade escolar em relação a **garantia da cidadania** a estudantes travestis/transsexuais? Você considerou efetivo ? Explique.

### Respostas:

#### **Professor 1:**

- 1)*Angélica Roxinsky de Carvalho*
- 2) *Negra, mulher cis, heterossexual.*
- 3)*Graduada em Ciências Sociais pela UFPR, mestranda no programa de mestrado profissional em rede – PROFSOCIO*
- 4)*Aproximadamente umas 8 escolas.*
- 5)*Presenciei falas sobre o uso de preservativos e a proteção de lTs, durante a palestra citada os maiores grupos de riscos, na qual segundo a palestrante era a comunidade lgtb. Sobre garantia de cidadania, somente em relação a saúde, nesses casos.*
- 6)*Efetivo no sentido da informação e problematização da importância do uso de preservativos, somente*

#### **Professor 2:**

- 1)*Eduardo Santana Valli.*
- 2) *Branco, homem cis, gay.*
- 3)*Licenciatura em História; Especialização em Ensino de Sociologia.*
- 4)*Duas escolas públicas estaduais.*

5) *-Em uma das escolas um professor (homossexual), liderou um grupos de estudantes de várias séries diferentes para realizar atividades de contra turno em que se discutia diversidade e diversos ensaios de apresentações era feitos (coreografia de músicas, declamação de poesia) que acabam sendo apresentadas em eventos da escola (eventos culturais, reunião de pais, reunião de corpo docente...). Os estudantes participantes, de modo geral, não eram transsexuais, mas tinham identidade com alguma das siglas no acrônimo LGBTQ+.*

6) *Essa iniciativa do professor foi o único esforço que percebi nas duas escolas que trabalhei durante minha atuação na educação básica, que mesmo não sendo direcionada aos estudantes travestis/transsexuais, apresentou resultados importantes naquela escola. Algumas estudantes passaram a ter uma apresentação visual e postura mais relacionadas aos que se entende como mulher. Nesse sentido subjetivo considero (nessa observação muito superficial) uma experiência de êxito, mas quando eu penso nos outros funcionários da escola (corpo docente, administrativo, auxiliares de serviços gerais) e outros estudantes (que não integravam o grupo), não existia uma compreensão muito clara do significado do trabalho daquele professor. Era muito mais perceptível que o esforço dele era reduzido as performances nos eventos da escola e que aquilo não estabelecia um vínculo direto com uma ação afirmativa.*

### **Professor 3:**

- 1) Victor Alcindo de Araujo;
- 2) Branco, homem cis, gay.
- 3) Licenciatura em Ciências Sociais, Pedagogia e Geografia (em andamento);
- 4) 12 escolas (2016 - atualmente);
- 5) Em nenhuma, infelizmente;
- 6) \_\_\_\_\_

### **Professor 4:**

- 1) Maristela Carlos.
- 2) Branca, mulher cis, heterossexual.
- 3) Cientista Social
- 4) 06 escolas

*5) Fora algumas aulas de sociologia que aborda a temática, NAO recordo de nenhuma ação da escola para a garantia de cidadania a estudantes travestis e transexuais.*

6)\_\_\_\_\_.

## ANEXO A: VERBETE DE GÊNERO.

(EXTRAÍDO DAS DIRETRIZES DE GÊNERO, SEED-PR 2010)

### **ASSIMETRIAS DE GÊNERO:**

desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando hierarquias. Por exemplo: no mercado de trabalho.

**BINARISMO:** forma de pensamento que separa e opõe masculino e feminino, apoiando-se numa concepção naturalizante dos corpos biológicos.

**BISSEXUAL:** pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos;

**DESIGUALDADE:** é um fenômeno social que produz uma hierarquização entre os indivíduos e/ou grupos que não permite o tratamento igualitário (em termos de mercado de trabalho, de acesso a bens e recursos, para todos e todas. Essa desigualdade existe na divisão dos atributos entre homens e mulheres. Esse desnível se evidencia em vários contextos: familiar, social, escolar, religioso, econômico, político,... Dessa forma, fica claro que existem fronteiras que separam atitudes e comportamentos tidos como apropriados, válidas e legítimas relacionadas ao sexo masculino e ao feminino.

**DIFERENÇA:** indivíduos e/ou grupos possuem várias formas de distinção e de Semelhanças (cor, sexo, idade, nacionalidade). A desigualdade pauta-se por essas diferenças e semelhanças que constituem os indivíduos e/ou grupos.

**DIREITOS SEXUAIS:** direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência.

Os direitos sexuais englobam múltiplas expressões legítimas da sexualidade, como por exemplo, o direito à saúde – direito de cada pessoa de ver reconhecidos e respeitados o seu corpo (autonomia), o seu desejo e o seu direito de amar (reconhecimento da diversidade sexual).

**DISCRIMINAÇÃO:** ação de discriminar, tratar diferente, excluir, marginalizar.

**ESTEREÓTIPO:** é uma generalização de julgamentos subjetivos feitos a um grupo ou a um indivíduo. Pode ser atribuindo valor negativo desqualificando-os e impondo-lhes um lugar inferior, ou simplesmente, reduzindo determinado grupo ou indivíduo a algumas características e, assim, definindo lugares específicos a serem ocupados.

**FEMINILIDADE:** refere-se às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura associados ou apropriados às mulheres. Caracterizar os comportamentos como “masculinos” ou “femininos” é basear-se nas noções essencialistas do binarismo mulher/homem, isto quer dizer que, atributos que muitas vezes são considerados femininos podem estar baseados no biológico e nas diferenças físicas. Dessa forma, a feminilidade nos homens, bem como a masculinidade nas mulheres, é considerada negativa por agir contra os papéis tradicionais da nossa cultura. Um estereótipo comum para homens homossexuais é de que são afeminados porque utilizam ou exageram comportamentos tidos como femininos, por exemplo.

**GÊNERO:** conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento

feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995). Não com a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos.

**HETERONORMATIVIDADE:** termo utilizado para expressar que existe uma norma social que está relacionada ao comportamento heterossexual como padrão. Dessa forma, idéia de que apenas o padrão de conduta heterossexual é válido socialmente, colocando em desvantagem os sujeitos que possuem uma orientação sexual diferente da heterossexual.

**HETEROSSEXISMO:** Se refere à idéia de que a heterossexualidade é a orientação sexual “normal” e “natural”. Considerar a heterossexualidade como “natural”, aponta para algo inato, instintivo e que não necessita de ser ensinado ou aprendido. Ao considerar a heterossexualidade “normal”, contrapõe-se a idéia de que as outras orientações sexuais (homossexualidade e bissexualidade, por exemplo) são um desvio à norma e reveladoras de perturbação, não sendo encaradas como um dos aspectos possíveis na diversidade das expressões da sexualidade humana. O heterossexismo funciona através de um sistema de negação e discriminação – a sociedade tende a negar a existência da homossexualidade, tornando-a invisível (em quantos manuais escolares existem referências neutras ou positivas à homossexualidade?) e tende a reprimir e discriminar todos aqueles que se tornam visíveis.

**HETEROSSEXUAL:** quem tem atração sexual por pessoas do sexo oposto ao seu, e relacionamento afetivo-sexual com elas. Heterossexuais não precisam, necessariamente, terem vivido experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto para se identificarem como tal.

## **HETEROSSEXUALIDADE**

**COMPULSÓRIA:** sistema que acomoda e hierarquiza as relações de gênero, no qual o homem é o modelo para todas as relações, inclusive aquelas em que ele não está presente.

**HOMOAFETIVO:** é um termo utilizado para descrever relações entre pessoas do mesmo sexo e tem relação com os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na relação amorosa e sexual entre essas pessoas.

**HOMOFOBIA:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra os homossexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). O termo, no entanto, não se refere ao conceito tradicional de fobia, facilmente associável à idéia de doença e tratados com terapias e antidepressivos. Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política à suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos lesbofobia, bifobia e transfobia.

**HOMOSSEXUAL:** é a pessoa que tem atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo gênero e relacionamento com elas.

**HOMOSSEXUALIDADE:** é a atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo. Cabe uma ressalva, não é correto o uso do termo homossexualismo, porque reveste de conotação negativa, atribuindo-lhe significado de doença e aberração. Por isso, devemos preferir a

utilização dos termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade.

**IDENTIDADE DE GÊNERO:** Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, ou nenhum, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias.

**IDENTIDADE SEXUAL:** Identidades sexuais se constituem através das formas como vivemos nossa sexualidade, e refere-se a duas questões diferenciadas: 1) é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; 2) é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações.

**INTERSEXUAL OU INTERSEX:** a palavra intersexual é preferível ao termo hermafrodita e é um termo usado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições de masculino e feminino, tendo parcial ou completamente desenvolvidos ambos os órgãos sexuais, ou um predominando sobre o outro. A intersexualidade, enquanto transgeneridade é uma condição e não uma orientação sexual.

#### **INTERSECCIONALIDADE:**

Compreender que categorias de classe, raça, gênero e sexualidade se entrecruzam e definem de modo conjunto os lugares sociais dos sujeitos. Desse modo, pensar o preconceito a partir de raça é também levar em

consideração que as pessoas são generificadas e ocupam um lugar social a partir de sua renda.

**LESBOFOBIA:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra as lésbicas (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Ver homofobia.

**MACHISMO:** é a crença de que os homens são superiores às mulheres. É uma construção cultural que definiu que as características atribuídas aos homens, tem um valor maior. Se pensarmos na educação de meninos e meninas, veremos que há um tratamento diferenciado que reproduz as manifestações de machismo nos meninos, e às vezes, nas próprias meninas. Ao incentivar (infidelidade, violência doméstica, esporte, diferença de direitos).

**MASCULINIDADE:** Faz oposição ao termo feminilidade e diz respeito a imagem estereotipada de tudo aquilo que seria próprio dos indivíduos homens, ou seja, às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura como associados ou apropriados aos homens. Ver feminilidade, pois são conceitos relacionais que não são passíveis de serem entendidos separadamente.

**MASCULINIDADE HEGEMÔNICA:** É um modelo construído socialmente que controla, domina e subestima as diversas formas de expressão de outras masculinidades, tornando-se um padrão de masculinidade.

**PRECONCEITO:** é um pré-conceito uma opinião que se emite antecipadamente alimentada pelo estereótipo, é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou "estranhos".



**RACISMO:** conjunto de princípios que se baseia na superioridade de uma raça sobre a outra. A atitude racista é aquela que atribui qualidades aos indivíduos conforme seu suposto pertencimento biológico a uma determinada raça. Não é apenas uma reação ao outro, mas é uma forma de subordinação do outro.

**SEXISMO:** atitude preconceituosa que difere homens de mulheres definindo características específicas para cada um, subordinando o feminino ao masculino.

**SEXUALIDADE:** É aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos e diferentes modos, por todos os sujeitos por isso, é entendida como um conceito dinâmico que se modifica conforme as posições do sujeito e suas disputas políticas. A sexualidade tem a ver tanto com o corpo, como também com os rituais, o desejo, a fantasia, as palavras, as sensações, emoções, imagens e experiências. Ela não tem ligação somente com a questão do sexo e dos atos sexuais, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto; até questões relativas a reprodução, saúde sexual, utilização de novas tecnologias.

**TRANSEXUAL:** pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo, ou não, de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

**TRANSFOBIA:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Ver homofobia.

**TRANSGÊNEROS OU TRANS:** são termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

**TRAVESTI:** pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta a seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pelo Conferência Nacional LGBT em 2008)

**ORIENTAÇÃO SEXUAL:** refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionar afetiva e sexualmente. Contrapõe a “*opção sexual*” entendida como escolha deliberada e realizada de forma autônoma.

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO:** É aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres e apóia-se no estigma da virilidade masculina (legítima defesa da honra) e da submissão feminina. Quando as vítimas são crianças e adolescentes o Art. 245 do ECA, obriga os profissionais da saúde e educadores e educadoras a comunicarem o fato aos órgãos competentes. Na escola a discriminação é manifestada por meio de apelidos, exclusões, perseguição, agressão física.

#### REFERENCIA:

Paraná, Departamento da Diversidade. Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado do Paraná. Versão Preliminar. SEED, 2010. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)> acesso em 17 de setembro de 2020.



## APENDICE B : Plano de aula 'o que é gênero?'

Plano de aula pensado a partir da dissertação <i>“E se eu fosse uma Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba”</i> defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> construir as categorias de gênero.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> representações de feminilidades e masculinidades.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.  CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: < <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.
<b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico	
<b>Pré-requisitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar sobre as características de feminilidades e masculinidades que são atreladas a mulheres e homens a partir de um constructo social.</li> </ul>	
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para que os estudantes se dividam em grupos de até 6 colegas.</li> <li>• Entregar para cada grupo algumas revistas, tesouras, colas e uma folha sulfite.</li> <li>• Pedir para que dobrem a folha ao meio, mas não a cortem.</li> <li>• Pedir para que os estudantes colemb imagens e frases em cada metade dessa folha com base no entendimento que eles têm coletivamente do que representaria feminilidades e masculinidades.</li> <li>• Recolher as colagens ao final da aula para a análise coletiva desse material na aula posterior.</li> </ul>	



<b>Recursos didáticos:</b> Revistas, jornais e outros materiais para recorte; tesouras, colas, folhas sulfite.
<b>Verificação da aprendizagem (avaliação):</b> A produção da colagem é o resultado esperado na primeira aula; a análise desse material será realizada com os estudantes na aula seguinte.
<b>Referências:</b> Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.

### APENDICE C: O que é gênero? (segunda aula)

Plano de aula pensado a partir da dissertação “ <i>E se eu fosse Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba</i> ” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> problematizar as categorias de gênero.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> constructos sociais de feminilidades e masculinidades; Mudanças geracionais da compreensão dessas características; Intersecção de Raça e Classe e sexualidade.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.  CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: < <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.
<b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico	
<b>Pré-requisitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar sobre as características de feminilidades e masculinidades que são atreladas a mulheres e homens a partir de um constructo social.</li> </ul>	

# PROFSOCIO



- Suspender essas características enquanto exclusivas de mulheres (no que concerne a feminilidade) e a homens (no que concerne a masculinidade); associar feminilidades e masculinidades a pessoas de modo geral.

## **Metodologia:**

- Pedir para que os estudantes se dividam novamente em grupos de até 6 colegas.
- Entregar para cada grupo as colagens produzidas na aula passada (podem ser as colagens de outro grupo ou turma, não precisando ser a que o grupo produziu).
- O professor dividirá o quadro ao meio com o giz, e de um lado escreverá feminilidades e do outro lado masculinidades.
- Pedir para que os grupos digam que imagens/ símbolos foram associados a feminilidades e masculinidades nas colagens, e registrar as características no quadro.
- Depois de registradas a maioria das características presentes nas colagens, tencionar se tais características são exclusivas de homens e de mulheres. Usar exemplos que provoquem a suspensão dessa ideia de exclusividade a partir do cotidiano dos estudantes. Ex: só mulheres são vaidosas? Só homens praticam esportes? Em que sentido o modo de vivenciar as feminilidades e masculinidades dos estudantes é diferente da geração dos avós?
- Recorte de Classe e raça: Homens e mulheres pobres tem a mesma forma de vivenciar masculinidades e feminilidades que pessoas com muito dinheiro? (Ex: o tempo para o cuidado pessoal, as formas de vaidade, de lazer, de profissões). E sobre pessoas negras, existe uma imposição para que vivenciem essas características de algum modo? (Discursos sobre virilidade dos homens negros, de corpos voltados para o prazer para mulheres negras, de alisamento de cabelos crespos para ambos, associação a criminalidade, como pensar mulheres e homens LGBT+ etc.,)

**Recursos didáticos:** Quadro, Giz, as colagens para análise.

**Verificação da aprendizagem (avaliação):** Participação dos grupos durante a aula para pensar as características associadas a feminilidades e masculinidades.

**Referências:** Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.



## APENDICE D: Plano de aula ‘construção social do gênero’

Plano de aula pensado a partir da dissertação “ <i>E se eu fosse uma Drag Queen? uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba</i> ” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> Experiências de gênero em outras organizações sociais.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> representações de feminilidades e masculinidades para além das regras de gênero ocidentais; Cultura.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.  CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: < <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.
<b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico	
<b>Pré-requisitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> <li>• Imprimir cópias do excerto etnográfico que será usado na aula, e que está disponível ao final desse plano de aula intitulado “sexo e temperamento”.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura coletiva de um excerto etnográfico da obra “Sexo e Temperamento” de Margareth Mead, disponibilizado junto desse plano de aula.</li> <li>• Pensar sobre as características de feminilidades e masculinidades que são atreladas a mulheres e homens culturalmente bem como as possibilidades de subversão desse lugar cultural a partir do sujeito; compreender a Cultura como algo dinâmico.</li> </ul>	

# PROFSOCIO

## Metodologia:

- Explicar sinteticamente o que é uma etnografia
- Entregar para cada dupla de estudantes o excerto etnográfico para que realizem junto da turma a leitura.
- Começar a leitura do texto em voz alta e pedir para que as duplas que se sintam à vontade, se voluntariem para a leitura em voz alta dos parágrafos.
- Após findada a leitura, perguntar para os estudantes quais os povos descritos no excerto, bem como as características de cada um em relação a gênero. Registrar no quadro as características.
- Tencionar o caráter social do gênero, pois se dependesse somente da biologia dos corpos todos os povos se organizariam da mesma forma.
- Questionar em que medida as regras dos povos apresentados no excerto etnográfico, são distintas ou próximas das regras que os estudantes estão habituados a partir de uma organização de gênero ocidental.
- Trazer exemplos de mudanças geracionais de gênero dentro de uma mesma cultura: Pensar a experiência de gênero dos avós ou mais velhos, em relação a dos estudantes. Ex: cuidado pessoal, ideia de lazer; Liberdade das mulheres; orientação sexual; modo de paquerar ou expressões comuns atualmente entre eles;
- Pensar os exemplos acima conjugados com classe e raça e sexualidade: O cuidado pessoal e o lazer são os mesmos entre pessoas com muito dinheiro e entre eles enquanto estudantes da periferia? Ser LGBTQ+ e negro/a é mais ou menos fácil em um ambiente de periferia? Que grupos estão mais suscetíveis a violências policiais?
- Retomar alguns pontos do plano de aula “o que é gênero?” sobre classe e raça: Homens e mulheres pobres tem a mesma forma de vivenciar masculinidades e feminilidades que pessoas com muito dinheiro? ( Ex: o tempo para o cuidado pessoal, as formas de vaidade, de lazer, de profissões). E sobre pessoas negras, existe uma imposição para que vivenciem essas características de algum modo? (Discursos sobre virilidade dos homens negros, de corpos voltados para o prazer para mulheres negras, de alisamento de cabelos crespos para ambos, associação a criminalidade, como pensar mulheres e homens LGBTQ+ etc.)

**Recursos didáticos:** Excerto etnográfico junto desse plano de aula.

**Verificação da aprendizagem (avaliação):** Participação coletiva das duplas na leitura ou explanação das possibilidades do texto.

**Referências:** Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapato?” UFPR, 2020.

## APENDICE E: Construção social do gênero (segunda aula)



Plano de aula pensado a partir da dissertação “E se eu fosse uma Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> Experiências de gênero em outras organizações sociais.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> representações de feminilidades e masculinidades para além das regras de gênero ocidentais; Cultura.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> <u>MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em</u> <u>&lt;<a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf</a></u> <u>&gt; acesso em 17 de setembro de 2020.</u>  CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília,1990. Disponível em: < <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.
<b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico	
<b>Pré-requisitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> <li>• Que na aula anterior o professor tenha lido junto dos alunos o excerto etnográfico de “Sexo e Temperamento” de Margareth Mead, bem como explorado as possibilidades do texto em relação as regras de gênero a partir da cultura.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar sobre as características de feminilidades e masculinidades que são atreladas a mulheres e homens culturalmente bem como as possibilidades de subversão desse lugar cultural a partir do sujeito;</li> <li>• Compreender a Cultura como algo dinâmico.</li> <li>• Estimular a leitura, compreensão de texto e escrita.</li> </ul>	
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar o excerto etnográfico novamente para as turmas.</li> <li>• Recuperar a discussão da leitura do texto realizado na aula anterior.</li> </ul>	

# PROFSOCIO



- Passar algumas perguntas no quadro que visem estimular novamente a leitura do texto, bem como a transposição das respostas no caderno: Quais povos Mead apresenta em sua etnografia? Como as regras de gênero são experienciadas por cada um dos povos? Quais regras de gênero descrito por Mead, são mais semelhantes com a nossa forma de experienciar gênero? Qual é o mais diferente do nosso, e por quê? Que mudanças das regras de gênero os estudantes identificam dentro de sua cultura pensando historicamente? Ex: geracionais, de classe, raça, sexualidade, acesso a estudos, profissões. (Todas já comentadas na aula anterior).

**Recursos didáticos:** Quadro, giz, cadernos, excerto etnográfico.

**Verificação da aprendizagem (avaliação):** As respostas da atividade no caderno.

**Referências:** Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.





## ANEXO B: Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas

Escrito por Margaret Mead (1901-1978), *Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas* (1935), consolidou a antropóloga como autora de sucesso, abrindo caminho para o seu reconhecimento como pioneira nos estudos de relações de gênero. Fruto de trabalho de campo realizado em Papua-Nova Guiné, na companhia do antropólogo Reo Fortune (1903-1979), seu marido na ocasião, o estudo se concentra em três povos da região do rio Sepik: os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli (Chambri). Mead observou as personalidades atribuídas a homens e mulheres em cada uma dessas sociedades, concluindo que características psicológicas femininas e masculinas (os temperamentos) não são inatas, mas padrões culturais aprendidos e ensinados de uma geração a outra, sustentando, com isso, a ideia de que a cultura molda o comportamento, assim como produz a diferenciação de personalidades entre os sexos, argumento que irá desenvolver, posteriormente, no livro *Male and Female* (1949).

Entre os Arapesh, a antropóloga encontrou uma sociedade em que homens e mulheres mostravam-se gentis, não agressivos, cooperativos e atentos às necessidades alheias. Não eram guerreiros ou vingativos, embora pudessem ocorrer conflitos em virtude de casamentos, quando estes se davam em razão de fuga ou rapto. Além disso, Mead deparou-se com um povo em que homens e mulheres apresentavam temperamentos semelhantes, inclusive no que dizia respeito ao cuidado dos filhos. Este traço é especialmente destacado no livro, pois se nos EUA as crianças eram consideradas uma incumbência das mulheres, aí também os homens delas se ocupavam. Já entre os Mundugumor, a autora se deparou com um povo violento, implacável e agressivo. Os comportamentos, por sua vez, não diferiam muito em razão do sexo: homens e mulheres assumiam atitudes hostis e havia conflitos por todos os lados. Por fim, entre os Tchambuli, as atitudes masculinas e femininas mostravam-se bastante distintas, tendo as mulheres um protagonismo evidente: elas eram dotadas de poder dentro das aldeias; eram as principais fornecedoras de alimentos, também responsáveis pela pesca, por negociar o excedente em troca de outros víveres e pela produção da riqueza (com a venda de mosquiteiros). Os homens, de seu lado, se dedicavam à arte e à estética, e eram emocionalmente frágeis. Tal padrão chama a sua atenção por ser o inverso do comportamento tradicionalmente atribuído aos sexos na sociedade estadunidense da época: entre os Tchambuli, as mulheres não desempenhavam funções secundárias ou desvalorizadas porque mais restritas à esfera doméstica; ao contrário, eram provedoras e pouco se dedicavam às atividades ornamentais, consideradas femininas nos Estados Unidos e em outros contextos.

Mead também se detém sobre os “inadaptados” em cada um dos povos estudados, aos quais dedica um capítulo inteiro da obra. Os inadaptados seriam aqueles que não se conformariam aos papéis sociais impostos, não atendendo ao temperamento socialmente determinado. Incapazes de se adequarem à personalidade social exigida por sua cultura, apresentavam atitudes “desajustadas”. Entre os Arapesh, correspondiam às pessoas agressivas, eventualmente obrigadas a deixar a aldeia por algum tempo; para os Mundugumor, eram os indivíduos excessivamente gentis e cooperativos; já entre os Tchambuli, eram aqueles que não possuíam afinidades com o comportamento visto como natural para o seu sexo, aproximando-se das atitudes e temperamentos do sexo oposto.

### Referência:

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. "Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/sexo-e-temperamento-em-tr%C3%AAs-sociedades-primitivas>>



## APENDICE F: Plano de aula ‘e se eu fosse uma drag queen/king?’

Plano de aula pensado a partir da dissertação “E se eu fosse uma Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> Performatividade de gênero.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> Categorias identitárias trans, travesti, performatividade de gênero.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.  CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: < <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.
<b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico	
<b>Pré-requisitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> <li>• Que o professor leve para a sala copos plásticos ou de outro material onde seja possível escrever no entorno do objeto; canetinhas coloridas; algumas fotos 3x4 do professor ou outra pessoa que não se incomode de ser parte da atividade.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar sobre as identidades trans, travesti.</li> <li>• Compreender que a orientação sexual e a identidade de gênero são coisas distintas.</li> <li>• Pensar as identidades trans e travesti conjugadas com raça e classe.</li> </ul>	
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para que os estudantes se dividam em grupos de até 5 colegas.</li> <li>• Recuperar as discussões das aulas passadas modo sintético.</li> </ul>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever no quadro a pergunta “o que é uma drag queen?” e perguntar para os estudantes quem saberia responder em voz alta para a turma.</li> <li>• A partir das respostas, contextualizar esse trabalho artístico enquanto uma performance em que o objetivo é construir um arquétipo de feminilidade ou masculinidade exacerbado/exagerado; Destacar o caráter performativo do gênero.</li> <li>• Perguntar se drag queen/king, pessoas trans e travestis podem ser pensadas como “mesma coisa”; Com base nas repostas, explicar as especificidades das identidades travestis e trans e a diferença dessas identidades para o trabalho da drag queen ou drag king.</li> <li>• Explanar os índices de violência física, de dificuldade no mercado de trabalho, e afetiva que travestis e pessoas trans estão submetidas estruturalmente, e associar com classe e raça: quais tem acesso a educação? a terapia hormonal? a acompanhamento psicológico? Posições bem remuneradas no mercado de trabalho? (pensar estatisticamente).</li> <li>• Tencionar qual seria a orientação sexual de um homem trans, ou mulher travesti ou trans. Pensar exemplos que desestabilizem a heteronormatividade: mulheres trans e travestis lésbicas; Homens trans gays/ bissexuais.</li> <li>• Encerrar a aula indicando a atividade prática a partir dos copos, canetinhas e fotos 3x4 que será realizada na próxima aula sobre a temática da performatividade de gênero.</li> </ul>
<b>Recursos didáticos:</b> Quadro, giz.
<b>Verificação da aprendizagem (avaliação):</b> Participação dos grupos durante a aula.
<b>Referências:</b> Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.

### APENDICE G: E se eu fosse uma drag queen/king? (segunda aula)

Plano de aula pensado a partir da dissertação “E se eu fosse uma Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> Performatividade de gênero.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> performatividade de gênero.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> <u>MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em</u> <u>&lt;<a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf</a></u> <u>&gt; acesso em 17 de setembro de 2020.</u>	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.



<p>CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.</p> <p>Disponível em: &lt; <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> &gt; acesso em 17 de setembro de 2020.</p>	
<p><b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico</p>	
<p><b>Pré-requisitos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> <li>• Que o professor leve para a sala copos plásticos ou de outro material onde seja possível escrever no entorno do objeto; canetinhas coloridas; algumas fotos 3x4 do professor ou outra pessoa que não se incomode de ser parte da atividade.</li> </ul>	
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar outros marcadores no corpo do professor/a e outras pessoas, para além daqueles cis-hetero-normativos.</li> </ul>	
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para que os estudantes se dividam em grupos de até 5 colegas.</li> <li>• Recuperar as discussões das aulas passadas de modo sintético.</li> <li>• Entregar para cada grupo um copo, junto de uma foto 3x4 do/a professor/a fixado em alguma parte desse copo; algumas canetinhas.</li> <li>• Pedir para que os estudantes escrevam no copo características que o/a o professor/a deveria performar caso quisesse realizar o trabalho de drag queen, ou drag king.</li> <li>• Em seguida recolher os copos e remover as fotos; Pegar algum copo aleatório com as características registradas e um sem foto alguma; usar aquele com características como vestimenta do copo sem características.</li> <li>• Associar esse movimento de vestimenta de um copo com características sobre outro sem nenhum escrito, ao processo que a sociedade faz com os bebês: O copo com as características seria a sociedade e as relações de gênero, o copo em branco seria um bebe que quando nasce (e muitas vezes até antes de nascer) passa a ser associado a determinadas características com base no seu sexo.</li> <li>• Refletir sobre essa imposição, e como os indivíduos são plurais e podem crescer não se identificando com aquilo que lhes foi imposto: identidade e expressão de Gênero, orientação sexual, forma de se relacionar etc. Quem consegue se libertar de imposições?</li> </ul>	
<p><b>Recursos didáticos:</b> Copos de plástico ou outro material que permita escrever no seu entorno, canetinhas, copias de fotos 3x4 da professora ou outra pessoa que permita.</p>	



**Verificação da aprendizagem (avaliação):** Participação dos grupos no registro das características no copo e finalização da atividade.

**Referências:** Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.



## APENDICE H: Plano de aula ‘pensando sobre masculinidades’

Plano de aula pensado a partir da dissertação “ <i>E se eu fosse uma Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba</i> ” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis.	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> Masculinidade hegemônica; outras masculinidades interseccionadas com classe, raça e sexualidade.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> Masculinidades hegemônicas, violência de gênero, masculinidades interseccionadas com classe e raça e sexualidade.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.  CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: < <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.
<b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico	
<b>Pré-requisitos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> <li>• Que o professor possa reproduzir para os estudantes os 20 primeiros minutos do documentário “Precisamos falar com os homens?”, produzido pela ONU mulheres Brasil e disponível integralmente no youtube.</li> </ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar sobre a masculinidade hegemônica;</li> <li>• Compreender a masculinidade hegemônica enquanto limitadora de outras possibilidades de gênero para mulheres e homens, e pessoas LGBTQ+ ;</li> <li>• Explicar certa masculinidade a partir da classe e raça.</li> </ul>	
<b>Metodologia:</b>	

# PROFSOCIO

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzir para os estudantes os 20 primeiros minutos do documentário “Precisamos falar com os homens?”, produzido pela ONU mulheres Brasil e disponível integralmente no youtube.</li> <li>• Após os 20 minutos, questionar os estudantes sobre o conteúdo desse documentário a partir da fala mobilizada pelos entrevistados.</li> <li>• Pensar sobre o que seria a masculinidade hegemônica e como ela pode ser violenta para com mulheres; pessoas LGBTQ+ e para os próprios homens. (também a partir da fala dos entrevistados no documentário)</li> <li>• Pensar sobre a dificuldade de ser um homem gay negro quando o parâmetro é a masculinidade negra estereotipada a partir da masculinidade hegemônica.</li> <li>• Questionar os estudantes sobre como os discursos de uma masculinidade hegemônica se encontram presentes na vida deles? (para os meninos: choro, estímulo a esporte, briga, dominador em relação as mulheres, não frequência a consultas médicas de rotina etc. Para meninas: cerceamento do corpo, obrigação da maternidade ou serviços domésticos, experiências sexuais etc)</li> <li>• Terminar a aula tencionando a possibilidade de outras masculinidades para além dessa nociva.</li> </ul>
<b>Recursos didáticos:</b> Local para reproduzir o documentário, Quadro, giz.
<b>Verificação da aprendizagem (avaliação):</b> Participação dos estudantes durante a aula.
<b>Referências:</b> Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.

## APENDICE I: Pensando sobre masculinidades (segunda aula).

Plano de aula pensado a partir da dissertação “E se eu fosse uma Drag Queen?: uma abordagem interseccional sobre gênero, sexualidade, raça e classe em uma escola da periferia de Curitiba” defendida no Mestrado Profissional em Rede- PROFSOCIO, Polo Universidade Federal do Paraná-UFPR.	
<b>Nome da professora:</b> Débora Fidelis.	
<b>Área/disciplina:</b> Sociologia na educação básica; área de humanidades; possíveis diálogos interdisciplinares entre as Ciências Sociais e disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física.	
<b>Tema da aula:</b> Masculinidade hegemônica; outras masculinidades interseccionadas com classe, raça e sexualidade.	
<b>Conteúdo (s) abordado (s) na aula:</b> Masculinidades hegemônicas, violência de gênero, masculinidades interseccionadas com classe e raça e sexualidade.	
<b>Leis que outorgam o trabalho do tema:</b> MEC. Nota técnica n 32/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. BRASÍLIA, 2015. Disponível em <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tecnica322015_cgdh.pdf</a> > acesso em 17 de setembro de 2020.	<b>Duração da aula:</b> Aula de aproximadamente 50 minutos.

# PROFSOCIO



<p>CASA CIVIL. Lei n 8.069. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.</p> <p>Disponível em: &lt; <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a> &gt; acesso em 17 de setembro de 2020.</p>	
<p><b>Público-Alvo:</b> Estudantes do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico</p>	
<p><b>Pré-requisitos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o professor esteja familiarizado com a temática; ou com o verbete de gênero disponibilizado pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e que se encontra anexado a esses planos de aula;</li> <li>• Que os estudantes já conheçam, ou tenham uma vaga ideia, do conceito de socialização; ou que estejam familiarizados com a disciplina de Sociologia.</li> <li>• Que o professor leve para a sala um rolo de papel Kraft, canetinhas, e fita adesiva.</li> </ul>	
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar sobre outras possibilidades de masculinidades diferentes da hegemônica.</li> </ul>	
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar as discussões da aula anterior sobre o documentário e o conteúdo dele.</li> <li>• Pedir para que os estudantes se dividam em grupos de até 6 colegas, sendo a composição desses grupos de 3 meninas e 3 meninos. (Divisão pensada a partir da concepção de que problematizar as masculinidades é tarefa do coletivo, pois diz respeito a organização da totalidade do tecido social: todos são afetados pela masculinidade hegemônica).</li> <li>• Afastar as cadeiras e carteiras para as extremidades da sala.</li> <li>• Entregar para cada grupo um pedaço de papel Kraft que seja equivalente a dimensão de um corpo adulto. (Se for necessário, entregar mais um pedaço de papel do mesmo comprimento para construir a largura de um corpo adulto juntando as duas partes com fita adesiva).</li> <li>• Pedir para que cada grupo desenhe no papel Kraft o contorno corporal de um dos meninos do grupo que se voluntarie a deitar no papel.</li> <li>• Dentro do contorno, solicitar que os integrantes do grupo escrevam palavras, frases, expressões que viabilizem outras masculinidades que não aquela hegemônica; pensar em masculinidades positivas.</li> <li>• Após o término do registro dentro do corpo, cortar o contorno corporal e, com fita adesiva, anexar como exposição na sala o resultado da atividade.</li> </ul>	
<p><b>Recursos didáticos:</b> Papel Kraft, canetinhas, fita adesiva.</p>	
<p><b>Verificação da aprendizagem (avaliação):</b> Participação dos estudantes durante a aula, exposição da atividade no final da aula.</p>	
<p><b>Referências:</b> Fidelis, Débora. Dissertação “E se a professora fosse sapatão?” UFPR, 2020.</p>	